Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570065
Centre d'intérêt: 910

Toupin, Louis.

Images et pratiques de la formation dans les pénitenciers fédéraux du Québec / Louis Toupin ; [pour la] Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, Services de l'éducation des adultes, Services en milieu carcéral. -- [Saint-Eustache] : Les Services en milieu carcéral, 1984.
xii, 262 p. ; 23x28 cm.

Résumé: p. 1. Bibliogr.: p. 247-253.

Descripteur(s): *Prison *Evaluation de programmes *Développement de programmes *Caractéristiques de l'établissement *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau) *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Service correctionnel Canada

Identificateur(s) de sujet: *Formation en milieu carcéral *Pénitencier

Ce rapport synthèse est le résultat d'une recherche globale sur la formation dans les pénitenciers fédéraux du Québec. Faisant état des images et pratiques entourant les divers programmes de formation en vigueur en 1983-1984, il rassemble les présentations officielles du Service correctionnel du Canada, les perceptions du grand public, les observations des divers intervenants du milieu pénal et les réflexions des responsables, formateurs et étudiants.

La première partie du document est consacrée au contexte carcéral en tant que milieu de vie et prolongement du système pénal. La deuxième partie porte sur les aspects généraux et communs aux programmes de formation en vigueur dans les différents établissements (historique, objectifs, participants, ressources, programmes, méthodes). La troisième partie vise à explorer les aspects particuliers de la formation en milieu carcéral, compte tenu du type d'établissement (population carcérale, degré de sécurité, programmes offerts) et des divers cours, programmes et services qui s'y donnent (ex.: alphabétisation). La dernière partie est consacrée au développement de la formation en milieu carcéral.

Parmi les faits saillants du rapport, on peut noter ceux-ci: 1. la population carcérale est relativement jeune et composée majoritairement d'hommes célibataires; 2. l'incarcération ne semble pas affecter les capacités d'apprentissage des détenus, mais la formation et l'éducation ne font pas partie de leur univers culturel; 3. la satisfaction des étudiants à l'égard des programmes est élevée dans l'ensemble, mais variable selon le degré de sécurité et la proximité de leur libération; 4. l'orientation majeure donnée aux divers programmes de formation dans l'avenir serait le développement de la personne.

Type de document: r

Notice(s) connexe(s): 8570061, 8570062, 8570063, 8570064

# Images et pratiques de la formation dans les pénitenciers fédéraux du Québec

Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes
Services de l'éducation des adultes
Services en milieu carcéral

EDUQ 8570065

# Images et pratiques de la formation dans les pénitenciers fédéraux du Québec

*"Penser globalement,*
*agir localement"*

*René Dubos*

1984

Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes
Services de l'éducation des adultes
Services en milieu carcéral

Louis Toupin

## PRÉSENTATION

Le présent document est le onzième d'une série d'études portant sur la formation dans les pénitenciers du Québec. Ce rapport synthèse est le résultat d'une recherche globale, commanditée par le Service correctionnel du Canada, portant sur la formation en milieu carcéral, notamment sur l'enseignement pré-secondaire et secondaire.

Cette recherche constitue une étape dans la réalisation de l'Annexe 1983-1984 à "l'entente-cadre relative à la formation dans les pénitenciers fédéraux situés au Québec", signée en février 1982 par le Solliciteur général du Canada d'une part et le ministre de l'Education du Québec ainsi que le ministre des Affaires intergouvernementales d'autre part. Plus précisément, elle est le fruit d'une concertation faisant intervenir les représentants des commissions scolaires Blainville-Deux-Montagnes, Davignon et Pierre Neveu, ceux de la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) du ministère de l'Education du Québec (M.E.Q.) et ceux de six établissements du Service correctionnel du Canada, soit: Archambault, Centre fédéral de formation, Cowansville, La Macaza, Laval et Leclerc, ainsi que les responsables régionaux du programme formation et emploi du Service correctionnel du Canada.

Plusieurs personnes ou groupes de personnes aux compétences variées mais complémentaires ont collaboré à cette recherche.

Au premier chef, soulignons la contribution de celles qui ont participé à la collecte des informations et à leur traitement: Claudette Bastien pour les entrevues auprès des étudiants et du personnel enseignant; Gérard Levesque pour la revue critique de la documentation sur la formation en milieu carcéral; Françoise Deroy

pour l'analyse prévisionnelle et l'utilisation des résultats de la recherche; Claudette Lavallée pour le traitement informatique et l'interprétation d'un sondage auprès des formateurs et des formatrices; Maryse Montpetit pour le traitement et l'analyse des entrevues auprès des étudiants et du personnel enseignant; Sylvie Venne pour la collecte d'informations quantitatives.

Soulignons aussi la collaboration et la participation des directeurs adjoints et des surveillants d'études des établissements carcéraux, soit: messieurs Hubert Bélisle, Jacques Brouillard, Réal Charbonneau, Paul-Henri Côté, Michel Deslauriers, Lucien Garceau, Arthur Girardot, Gilles Lacasse, Jacques Lalancette, Richard Lauzon, Claude Marquis, Yvon Nadeau, Robert Paquin, Robert Parenteau et Pierre Séguin. Sans leur précieux concours et l'apport de leur vaste expertise, la validité et la pertinence des données recueillies eurent été pour le moins relatives. De même, les responsables de la formation du Service correctionnel du Canada aux niveaux régional et national ont contribué, par leur conseil et soutien, aux démarches de la recherche. Il s'agit de messieurs Raoul Cantin et Jean Beckers respectivement administrateur et coordonnateur régional de la formation et de l'emploi et monsieur Douglas K. Griffin, chef du service de formation scolaire et universitaire.

De même, le support et l'implication du personnel des commissions scolaires et du ministère de l'Education du Québec se doivent d'être soulignés. Il s'agit: de messieurs Claude Desnoyers, André Bellemare, madame Carmelle Latour, messieurs Yvan Ouellet et André Rivard de la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes; de messieurs André De Lisle et Pierre Goyer de la Commission scolaire Davignon; de messieurs Marcel Cyr, Jean-Claude Mc Guire et Rémi Prévost de la Commission scolaire Pierre-Neveu; et de messieurs Michel Doré et Jean-Guy Lemieux de la Direction générale de l'éducation des adultes.

Finalement, et non le moindre, le travail de mademoiselle Lise Leclair pour la présentation, la conception et l'organisation des productions de la recherche a été d'un apport certain, notamment pour rendre accessibles et lisibles des productions qui ne le sont pas nécessairement de prime abord.

TABLE DES MATIÈRES


| | Page |
|---|---|
| PRÉSENTATION | V |
| RÉSUMÉ | 1 |
| INTRODUCTION | 3 |
| 1. CONTEXTE CARCÉRAL | 11 |
| Faits saillants | 13 |
| 1.1 Système carcéral canadien | 16 |
| 1.1.1 Juridiction | 16 |
| 1.1.2 Objectifs du système pénal | 17 |
| 1.2 Population carcérale | 24 |
| 1.2.1 Qui est incarcéré? | 25 |
| 1.2.2 Effets de l'incarcération | 30 |
| 1.2.3 Impacts sur la formation en milieu carcéral | 37 |
| 1.3 Avenir du système pénal | 40 |
| 1.3.1 Tendances sociales | 40 |
| 1.3.2 Impacts sur le système pénal | 43 |
| 1.3.3 Impacts sur la formation en milieu carcéral | 49 |
| 1.4 Pessimisme ou optimisme? | 52 |
| 2. PROGRAMMES DE FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL: ASPECTS GÉNÉRAUX | 57 |
| Faits saillants | 59 |
| 2.1 Perspectives historiques | 61 |
| 2.2 Services de formation offerts aux détenus | 68 |

Page

2.2.1 Accessibilité aux programmes de formation ..... 68
a) Capacité d'accueil des programmes ..... 69
b) Cadre légal et administratif ..... 72
c) Modalités administratives en vigueur dans le système carcéral ..... 75
d) Accueil et référence ..... 82
2.2.2 Caractéristiques socio-pédagogiques des programmes de formation ..... 84
a) Contenus de formation ..... 85
b) Méthodes et moyens de formation ..... 87
c) Relations au sein des programmes de formation ..... 96
d) Organisation du temps et de l'espace ..... 101
e) Évaluation par les étudiants des programmes de formation ..... 104
2.3 Formateurs et formatrices en milieu carcéral ..... 114
2.3.1 Caractéristiques socio-professionnelles ..... 115
2.3.2 Formation et perfectionnement ..... 121
2.3.3 Tâche et milieu de travail ..... 126
a) Secteur professionnel ..... 126
b) Secteur général ..... 129
2.3.4 Approches et valeurs pédagogiques ..... 132
a) Développement intégral de la personne ..... 134
b) Conception utilitariste de la formation ..... 134
c) Point de vue pessimiste ..... 136
d) Modèle de formation socialisante ..... 137
e) Modèle d'intervention minimale ..... 138
2.4 Coût des programmes ..... 139

Page

3. PROGRAMMES DE FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL: ASPECTS SPÉCIFIQUES..... 143
Faits saillants..... 145
3.1 Portrait de la formation en milieu carcéral selon les établissements..... 147
a) Archambault..... 147
b) Centre fédéral de formation..... 151
c) Centre de développement correctionnel..... 155
d) Centre régional de réception..... 160
e) Cowansville..... 161
f) Drummond..... 165
g) La Macaza..... 165
h) Laval..... 167
i) Leclerc..... 170
j) Montée Saint-François..... 174
k) Sainte-Anne-des-Plaines..... 175
3.2 Portrait de la formation en milieu carcéral selon certains types de cours, de programmes et de services..... 176
a) Alphabétisation, formation de base..... 176
b) Formation de type industriel..... 183
c) Enseignement des sciences..... 186
d) Programme "action-départ"..... 192
e) Recherches sur la formation en milieu carcéral..... 197

Page

4. DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL ..... 203
Faits saillants ..... 205
4.1 Développement intégral de la personne ..... 208
a) Séparation jour/soir ..... 209
b) Séparation école/atelier ..... 211
c) Séparation intérieur/extérieur ..... 212
d) Séparation formation/contexte ..... 214
4.2 Priorité aux compétences de vie ..... 220
4.2.1 La formation qualifiante: une responsabilité partagée ..... 222
4.2.2 La formation personnelle et sociale: une intervention minimale ..... 231
4.2.3 Vers un projet éducatif ..... 236
4.3 Développement de la formation au sein de l'ensemble du système carcéral ..... 240
4.4 Développement de la formation et réinsertion sociale ..... 243

LISTE DES OUVRAGES CONSULTÉS ..... 247
LISTE DES SIGLES UTILISÉS ..... 255
APPENDICE A: MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE-ACTION SUR LA FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL ..... 257

LISTE DES TABLEAUX:

TABLEAU 1: FACTEURS QUI INFLUENCERONT PROBABLEMENT LE SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA ..... 46
TABLEAU 2: RÉPARTITION DES PLACES/ÉTUDIANT TEMPS PLEIN SELON LES ÉTABLISSEMENTS, LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT ET LES SECTEURS 1983-1984 ..... 70
TABLEAU 3: TAUX DE RÉMUNÉRATION QUOTIDIEN DES DÉTENUS SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT ET LE SECTEUR D'EMPLOI (EN $) ..... 78

## RÉSUMÉ

Le présent document fait état des images et pratiques entourant les divers programmes de formation en vigueur, en 1983-1984, dans les pénitenciers situés au Québec. Les présentations officielles du Service correctionnel du Canada, les perceptions du grand public, les observations des divers intervenants du milieu pénal et les réflexions des responsables, formateurs, formatrices et étudiants sont rassemblées ici afin de rendre compte des visages multiples que l'on associe à la formation en milieu carcéral. Ces images, parfois factuelles, parfois idéalisées, sont soumises, autant que faire se peut, à la rigueur des faits et des pratiques de formation ayant cours en milieu carcéral. L'accessibilité aux programmes, la participation des étudiants, l'influence des divers régimes de sécurité, les règles et procédures administratives, les régimes pédagogiques dans les divers établissements, les ressources et programmes disponibles, ce sont-là autant d'angles et de facettes à partir desquels sont examinés les divers programmes de formation en vigueur présentement pour l'enseignement pré-secondaire et secondaire. Il se dégage de l'ensemble de ces observations un portrait de la formation en milieu carcéral où le dynamisme de celle-ci est certain et son potentiel de développement en faveur de la réinsertion sociale des détenus l'est encore plus.

# INTRODUCTION

La réalisation du présent document est le résultat des démarches multiples et variées dont nous rappelons les grandes lignes.

Contexte:

Suite à la signature, en 1981, de l'Entente-cadre fédérale-provinciale portant sur la formation dans les pénitenciers du Québec, l'Annexe 1982-1983 faisait état de services de recherche, de perfectionnement et de développement qui seraient rendus par les partenaires provinciaux. C'est à partir de ce moment, notamment au début de 1983, que fut amorcé un projet de recherche qui se poursuit depuis.

Ce mandat portait d'une part sur l'évaluation des besoins de perfectionnement des personnels concernés par les activités éducatives et, d'autre part, sur l'analyse de la situation de la formation dans les établissements carcéraux. Pour ce faire, l'Annexe 1983-1984 requérait la collaboration de tous les intervenants impliqués et soulignait la nécessité d'intervenir sur l'ensemble des éléments du système et non sur quelques aspects. L'exécution de ce mandat fut confiée par la D.G.E.A. à la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes (C.S.R.B.D.M.). C'est dans ce contexte que fut mise en place, à l'hiver 1983, une équipe de recherche au sein des Services en milieu carcéral de la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes.

Parallèlement, un groupe de travail sur la formation en milieu carcéral composé de représentants de six pénitenciers fédéraux, de l'administration régionale du S.C.C., des commissions scolaires impliquées et de la D.G.E.A. se réunissait en mars 1983 afin de préciser les buts et objectifs du projet de recherche. Les objectifs suivants furent identifiés:

- par rapport aux étudiants: chercher à les rendre plus responsables de leurs projets éducatifs respectifs en favorisant ainsi le processus de leur réinsertion sociale;

- par rapport au personnel des écoles et des ateliers: les responsabiliser davantage dans leurs tâches en mettant à leur disposition tous les moyens susceptibles d'accroître la qualité de leurs interventions;

- concernant les intervenants provinciaux: concourir à rendre plus autonomes les différentes organisations pénitentiaires dans leur projet éducatif.

Pour atteindre ces objectifs, le groupe de travail retint plusieurs moyens complémentaires:

- amorcer des recherches théoriques jugées pertinentes;

- proposer un plan de développement pour chacun des pénitenciers, écouter leurs réactions, leurs propositions et remarques;

- réinvestir toute information pertinente dans les différents plans de développement;

- réviser chacun des plans s'il y a lieu;

- implanter les différents plans d'action choisis;

- amorcer le perfectionnement en lien et au rythme du développement de la recherche.

Le mode de recherche qui fut retenu alors en était un de recherche-action.

Champs couverts par la recherche[1]

Le mandat d'étudier en profondeur, quoique de façon pratique, les programmes de formation des ordres secondaire et pré-secondaire en vigueur dans six pénitenciers fédéraux du Québec est vaste et a un caractère systémique. En effet, la formation en milieu carcéral présente de prime abord des caractéristiques singulières.

- elle se situe dans le contexte du système pénal canadien, pour les sentencés de deux ans et plus, lui-même prolongement de la justice et des diverses formes de contrôle social du crime (ex.: morale, dissuasion, traitements, interventions préventives);

- elle implique plusieurs paliers de gouvernements, partant de conventions internationales auxquelles le Canada souscrit, le gouvernement fédéral par le biais du ministère du Solliciteur général du Canada et du Service correctionnel du Canada et de son administration régionale qui en font partie, le gouvernement du Québec, par le biais du Ministère des Affaires intergouvernementales, du Ministère de l'Education et de la Direction générale de l'éducation des adultes et la Direction générale de l'enseignement privé qui en font partie et, finalement, les commissions scolaires[2] par l'entremise de leurs services d'éducation aux adultes respectifs;

---

(1) Pour une information plus approfondie sur la méthodologie de la recherche, cf. Appendice A.

(2) Nonobstant le projet de Loi 40, les commissions scolaires au Québec sont "encore" un palier de gouvernement avec commissaires élus au suffrage universel et pouvoir de taxation autonome. En fait, il s'agit d'une des premières formes de gouvernement, avec les municipalités, historiquement antérieures aux gouvernements provinciaux et fédéraux (1867).

- elle fait intervenir dans un même espace plusieurs ordres d'enseignement: pré-secondaire, secondaire, collégial et universitaire;

- elle se déroule dans un contexte où l'on retrouve quatre grandes catégories de personnel: l'administration et les services (ex.: santé, cuisine, services techniques, secrétariat, etc.), le personnel rattaché aux fonctions sécuritaires (ex.: CX), le personnel des divers programmes correctionnels (ex.: industrie, socio-culturel, unités résidentielles) et, finalement, les professionnels (ex.: psychologues, agents de gestion de cas, psychiatres, etc.);

- elle s'inscrit dans le régime d'emploi des détenus[1], c'est-à-dire une affectation d'environ trente heures par semaine à un emploi en formation se déroulant le jour dans un espace confiné;

- elle doit composer avec diverses catégories de détenus, plus ou moins criminalisés, dont les sentences et la motivation varient, soumis à divers régimes de sécurité selon les établissements;

- elle est, implicitement ou explicitement, "évaluée" à partir de critères ou objectifs pas toujours réconciliables (ex.: taux de récidive, production de crédits, croissance personnelle, occupation des détenus, etc.) qui en font tantôt quelque chose de "spécial" ou bien un simple prolongement du monde extérieur (ex.: andragogie, éducation des adultes, qualité de l'enseignement);

- elle est, probablement avec le socio-culturel, l'un des programmes carcéral qui transige le plus avec des ressources externes (ex.: groupes communautaires ou de soutien, bénévoles,contractuels, personnel des commissions scolaires, etc.).

---

(1) Cela peut surprendre mais il ne s'agit pas d'un précédent. En effet, les gouvernements fédéral et provincial par le biais de divers programmes de main-d'oeuvre rémunèrent les adultes, généralement ceux et celles qui sont en chômage, pour des fins de recyclage ou de perfectionnement.

Ces quelques caractéristiques, non exhaustives, suffisent à situer l'ampleur et la complexité d'un tel champ de recherche. Il est difficile de toucher tous les aspects de la formation en milieu carcéral avec la même profondeur ou pertinence dans le cadre d'un seul projet de recherche, aussi vaste soit-il. Les limites de temps et de ressources imposent des choix et des priorités. Ainsi, les aspects suivants ont été privilégiés:

- les personnes impliquées dans le programme de formation:
  . étudiants
  . personnel enseignant
  . responsables
  . personnes-ressources de l'extérieur

- les programmes de formation:
  . secteur
  . accessibilité
  . pertinence
  . continuité
  . certification
  . information scolaire et professionnelle

- les approches et méthodes pédagogiques
  . valeurs
  . façon de faire et processus
  . supports et ressources
  . évaluation

- le contexte carcéral:
  . caractéristiques de la population
  . rapport avec les autres programmes carcéraux
  . influence du milieu sur la formation

- les suivis post-formation:
  . réinsertion sociale
  . projets scolaires
  . organismes de soutien

Tous ces aspects ont été abordés mais, cela est important, pas toujours avec le même niveau d'analyse. Ainsi, certains l'ont été de façon exploratoire ou qualitative, d'autres de façon empirique, descriptive ou comparative.

A cette étape du projet de recherche, tel que défini en mars 1983 par le groupe de travail, s'amorce une nouvelle phase. Il s'agit du réinvestissement des résultats de la recherche, celui-ci devant être concrétisé par la production de plan de développement propre à chacun des établissements concernés. Il s'agit là d'une étape formelle car plusieurs réinvestissements ont été opérés en cours de route par le biais de rencontres, matériel, perfectionnement, conseil et ainsi de suite. Cependant, il faut en convenir, un travail énorme reste à faire.

L'objectif de ce document se situe justement à ce carrefour. Il est conçu comme une synthèse. Une synthèse qui se veut ouverte. En ce sens, il est aussi un document de travail, un outil de discussion. La première partie du document est consacrée au contexte carcéral en tant que milieu de vie et prolongement du système

pénal. La deuxième partie porte sur les aspects généraux et communs aux programmes de formation en vigueur dans les différents établissements (historique, objectifs, participants, ressources, programmes, méthodes). La troisième partie vise à explorer les aspects particuliers de la formation en milieu carcéral compte tenu de diverses caractéristiques propres à chacun des établissements (population carcérale, degré de sécurité, programmes offerts) et de divers cours, programmes et services qui s'y donnent (ex.: alphabétisation). La quatrième partie est consacrée au développement de la formation en milieu carcéral.

# 1. Contexte carcéral

## 1. CONTEXTE CARCÉRAL

FAITS SAILLANTS:

- Le système carcéral canadien est caractérisé par une double juridiction fondée sur la durée des sentences.

- Ce système est au moins caractérisé par quatre modèles d'intervention: le châtiment, le traitement et la réadaptation, l'intervention minimale, la responsabilité partagée.

- La population carcérale sous juridiction fédérale est relativement jeune, issue de milieux urbains et défavorisés et composée majoritairement d'hommes célibataires.

- Le passage de la psychologie de délinquant à celle de détenu est un processus qui dépend de plusieurs facteurs: la personne elle-même, son crime, sa sentence, la culture du milieu, son groupe d'appartenance et ainsi de suite.

- Malgré ses multiples effets, l'incarcération ne semble pas affecter les capacités d'apprentissage des détenus sinon de façon indirecte par l'ennui, la sujétion et la dépendance engendrée par le milieu carcéral.

- En général, la formation et l'éducation ne font pas partie de l'univers culturel du détenu, de prime abord.

- L'évolution globale du système pénal bien qu'elle tende vers certaines formes de déjudiciarisation et de décriminalisation indique que le taux d'incarcération se maintiendra et que les détenus potentiellement violents augmenteront en nombre.

- L'évolution souhaitée pour la formation par bon nombre d'intervenants vise à en faire un instrument privilégié de la réinsertion sociale.

## 1. CONTEXTE CARCÉRAL

Les établissements correctionnels sont partie prenante des moyens qu'une société se donne afin d'empêcher ou réprimer le crime. Le système pénal est donc, au même titre que la morale, la dissuasion, la justice et certaines formes de traitement, un moyen de contrôle social. Comment la formation des personnes, qui "se veut une croissance personnelle et libération de l'ignorance", peut-elle s'actualiser dans un tel contexte? La dynamique même de la prison ne réduit-elle pas à néant les efforts des formateurs et formatrices? L'expérience carcérale n'est-elle pas suffisamment traumatisante que l'individu qui l'a connue cherchera à l'effacer de sa mémoire, y compris ce qu'il a appris d'utile?

Ces questions renvoient toutes à la pertinence de programmes dits de réinsertion sociale en milieu carcéral. En effet, s'il s'avérait que le contexte carcéral est tel qu'il réduit à néant tous les efforts de réinsertion, une conclusion s'imposerait avec force: arrêtons de dépenser des fonds publics pour des programmes inutiles. Ainsi, avant d'aborder les programmes de formation qui ont cours dans les pénitenciers du Québec, le contexte carcéral s'impose comme une donnée première qu'il faut connaître: sa structure, son rôle, ses fonctions, sa composition, son évolution prévisible. Puisque le présent document ne se termine pas avec ce premier chapitre, il est facile de déduire que l'existence de programmes de formation est jugée possible, voire même positive. Cet optimisme n'est pas auto-justificateur mais plutôt basé sur une lecture des faits et tendances émergentes.

. Le taux d'incarcération était de 100 pour 100 000 habitants au Canada en 1979 (sixième rang mondial).

. En 1983, plus de 30 000 personnes sont incarcérées au Canada dont 11 500* le sont dans des établissements de juridiction fédérale.

. Les détenus fédéraux sont répartis dans une soixantaine d'établissements employant environ 9 500 personnes.

. En 1983, le coût moyen d'un détenu est d'environ 47 000$ dans un établissement S-6 ou S-7 et de 36 000$ dans un établissement S-3, S-4 ou S-5.

. Au Québec, en 1983, environ 6 500 personnes* étaient incarcérées. Une moitié d'entre elles l'était dans dix établissements de juridiction fédérale et l'autre dans vingt-neuf établissements de juridiction provinciale.

. Des programmes de formation sont offerts dans six établissements, tous de juridiction fédérale. Ceux-ci rejoignent un bassin potentiel d'environ 2 700 détenus. Au provincial, de plus en plus de prisons commencent à offrir des cours aux détenus.

---

* Ces données sont basées sur le nombre de cellules occupées quotidiennement et non pas sur le nombre de personnes qui, pendant une année, se retrouvent en prison.



## 1.1 Système carcéral canadien

### 1.1.1 Juridiction

Le système carcéral canadien est tout d'abord caractérisé par une double juridiction fondée sur la durée des peines. Ainsi, le gouvernement fédéral a juridiction sur les détenus et détenues sentencés(es) à plus de deux ans. Les provinces ont juridiction sur les autres détenus. De plus, jusqu'en 1978 les libérations conditionnelles relevaient principalement du gouvernement fédéral et, depuis, les provinces assument de plus en plus de responsabilités en ce domaine.

Les rapports Archambault (1938) et Fauteux (1956) ont recommandé la centralisation des services correctionnels entre les mains du gouvernement fédéral afin d'uniformiser le traitement des détenus et, conséquemment, l'accès aux services et aux divers programmes. En 1969, le rapport du Comité canadien sur les services correctionnels (Comité Ouimet) préconisait une législation devant permettre aux gouvernements fédéral et provinciaux de conclure des ententes de services afin d'améliorer les interventions et ne pas dédoubler les ressources. En 1975, la Commission de réforme du droit du Canada proposait un partage des compétences basé sur des critères fonctionnels plutôt que sur la durée des peines. Finalement, en 1977, le Comité permanent des sous-ministres (S.C.C.) instituait un comité directeur sur le partage des compétences en matière de services correctionnels. L'étude du comité, déposée en 1978, recommandait le maintien du statu quo tout en proposant aux gouvernements fédéral et provinciaux de chercher à éliminer les doubles emplois. A cet effet, le comité directeur identifiait onze secteurs de double emplois dont les programmes de formation.

Rien ne laisse prévoir que le critère de la durée des peines sera bientôt modifié[1]. Cependant, le niveau des responsabilités assumées par les juridictions pourrait être modifié. Par exemple, les femmes détenues sentencées à plus de deux ans pourraient relever, de fait, des juridictions provinciales. La multiplication des ententes concernant le partage des ressources et des services pourrait abaisser les coûts et améliorer les interventions mais aussi accroître les risques de litiges et de conflits.

Les programmes de formation en milieu carcéral ne sont pas à l'abri de ces conflits de juridiction. Ainsi, au Québec, les services de formation offerts aux détenus et détenues dans les établissements carcéraux de juridiction provinciale ne font que commencer et ne sont pas sujets à rémunération, ce qui pose un problème d'équité en regard des détenus sous juridiction fédérale. De même, la formation qualifiante[2] étant de juridiction provinciale, la qualité de l'enseignement dispensé dans les pénitenciers fédéraux du Québec sera nécessairement évaluée en fonction de critères propres au M.E.Q. et aux divers corps de métiers impliqués. Cette situation peut parfois amener des modifications de pratiques chez des personnes dont le sentiment d'appartenance premier va à leur employeur, le gouvernement fédéral.

### 1.1.2 Objectifs du système pénal

Le premier et principal objectif du système pénal est la protection de la société contre ceux qui enfreignent la loi. Pour ce faire, on a, de tous temps,

---

(1) S.C.C. Deuxième rapport du Comité de planification stratégique, Ottawa, 1982, p. 49.

(2) Il s'agit de la formation accréditée par le M.E.Q.

Rien ne laisse prévoir que le critère de la durée des peines sera bientôt modifié[1]. Cependant, le niveau des responsabilités assumées par les juridictions pourrait être modifié. Par exemple, les femmes détenues sentencées à plus de deux ans pourraient relever, de fait, des juridictions provinciales. La multiplication des ententes concernant le partage des ressources et des services pourrait abaisser les coûts et améliorer les interventions mais aussi accroître les risques de litiges et de conflits.

Les programmes de formation en milieu carcéral ne sont pas à l'abri de ces conflits de juridiction. Ainsi, au Québec, les services de formation offerts aux détenus et détenues dans les établissements carcéraux de juridiction provinciale ne font que commencer et ne sont pas sujets à rémunération, ce qui pose un problème d'équité en regard des détenus sous juridiction fédérale. De même, la formation qualifiante[2] étant de juridiction provinciale, la qualité de l'enseignement dispensé dans les pénitenciers fédéraux du Québec sera nécessairement évaluée en fonction de critères propres au M.E.Q. et aux divers corps de métiers impliqués. Cette situation peut parfois amener des modifications de pratiques chez des personnes dont le sentiment d'appartenance premier va à leur employeur, le gouvernement fédéral.

### 1.1.2 Objectifs du système pénal

Le premier et principal objectif du système pénal est la protection de la société contre ceux qui enfreignent la loi. Pour ce faire, on a, de tous temps,

---

(1) S.C.C. Deuxième rapport du Comité de planification stratégique, Ottawa, 1982, p. 49.

(2) Il s'agit de la formation accréditée par le M.E.Q.

eu recours aux châtiments, aux traitements, à la dissuasion et à la mise en état d'incapacité. Cependant, ces mesures peuvent être appliquées selon différents dosages, selon les valeurs et la philosophie adoptées. Ainsi, certains auteurs[1] identifient trois types de justification au système pénal: la rétribution, l'utilitarisme et la résolution de conflits. Quatre modèles d'application peuvent rendre compte de ces finalités[2]. Certaines de leurs caractéristiques et implications sont importantes du point de vue des programmes de formation.

Modèle châtiment:

. le contrevenant est responsable de ses actes, il doit par conséquent être puni;

. les programmes institutionnels sont minimaux et passent après les préoccupations relatives à la sécurité;

. les agents correctionnels sont mis en valeur;

. la formation et le perfectionnement du personnel privilégient les techniques de contrôle;

---

(1) J.P. Brodeur, P. Landreville, Finalités du système de l'administration de la justice pénale et planification des politiques, Les cahiers de l'école de criminologie, Université de Montréal, 1979 pp. 37-46

(2) S.C.C. Premier rapport du comité de planification stratégique, Ottawa, 1981, pp. 8-27.

. les détenus sont nombreux et incarcérés pour une grande variété de délits;

. les établissements se définissent avant tout selon leur niveau de sécurité;

Un tel modèle présente clairement le concept de châtiment et définit sans ambiguïté les rôles du personnel et des détenus. Cependant, on ne met pas l'accent sur la réinsertion sociale, dans un modèle punitif.

Modèle traitement et réadaptation:

. la criminalité est perçue avant tout comme un symptôme de problèmes d'adaptation mentale, physique, émotionnelle et (ou) sociale chez le contrevenant;

. la sentence est déterminée en grande partie à partir des caractéristiques du contrevenant, son dossier criminel, son degré de mésadaptation;

. la classification des détenus et l'élaboration d'une grande variété de programmes institutionnels sont nécessaires afin de satisfaire les divers besoins particuliers;

. le rôle des professionnels des sciences sociales et des sciences du comportement est central;

. l'évaluation et la recherche occupent une place importante;

. les détenus provenant des couches socialement défavorisées sont surreprésentés;

. les établissement se complètent entre eux et développent un ou des programmes spécialisés.

Ce modèle, orienté vers le traitement, répond certes à des exigences humanistes et s'adapte davantage aux besoins individuels. Cependant, outre le fait qu'il soit coûteux et complexe, il pose le problème de juger des individus à partir de leur besoin de traitement plutôt qu'en fonction du délit sanctionné par la sentence. De plus, depuis Martison[1], l'évaluation des approches thérapeutiques en milieu carcéral tend à démontrer que celles-ci ont un "effet zéro" sur le comportement criminel (i.e la récidive).

Modèle intervention minimale:

. les être humains sont fondamentalement bons, conséquemment la loi doit être mise en vigueur de façon passive et l'Etat doit intervenir le moins possible;

. seuls les contrevenants ayant commis des délits graves sont soumis au contrôle de la justice pénale;

. dans le cadre d'une décriminalisation des délits et d'une déjudiciarisation des interventions, on met l'accent sur le développement de solutions communautaires;

. les établissements carcéraux sont indépendants les uns les autres et adoptent une attitude de laisser-faire à l'égard des détenus;

---

(1) R. Martison, "What works? - questions and answers about prison reform", The public interest, printemps, pp. 22-54.

. conformément au principe d'intervention minimale, les ressources de traitement sont plutôt limitées.

Ce modèle, peu coûteux, postule que les programmes de traitement sont inefficaces et entraînent un gaspillage de ressources. Conséquemment, on a recours à des ressources communautaires existantes sur la base d'ententes réciproques, ce qui concerne directement les programmes de formation. Cependant, ce modèle fondé sur la responsabilité du détenu peut faire l'objet de réaction défavorable au sein de la communauté qui craindrait pour sa protection. De plus, la protection des droits du détenu peut être remise en cause par la formation d'une communauté pénitentiaire hiérarchique dominée par les meneurs. Ceux qui ont besoin d'une certaine forme d'aide ou de traitement sont négligés.

Modèle responsabilité partagée:

. le contrevenant est responsable du crime qu'il a commis et la société en partage la responsabilité quant aux causes et aux circonstances;

. les sentences varient selon le degré de responsabilité et visent la réduction des dommages causés par le crime, la dissuasion, la privation de capacité légale et le rétablissement de la capacité du contrevenant d'agir de façon socialement responsable;

. l'accent est mis sur des programmes communautaires qui mettent en valeur le dédommagement et l'indemnité;

. les programmes des établissements sont, quant à eux, fondés sur un modèle offrant des possibilités aux détenus et contribuant à préparer ces derniers à réintégrer la société;

. la population des détenus est plus représentative des diverses couches sociales;

. le système carcéral est conçu de manière à encourager le détenu à assumer ses responsabilités (organisation du temps, déplacements, contact avec la société, etc...);

. le cheminement du détenu à travers divers niveaux de sécurité dépend de l'acceptation des responsabilités que démontre le détenu, ainsi que son désir de progresser dans le cadre des paramètres de sécurité appropriés;

. l'établissement met autant l'accent sur les rôles des instructeurs, des chefs d'équipes,des surveillants d'ateliers et des directeurs que sur la sécurité et les ressources cliniques;

. on fait largement appel aux ressources communautaires, notamment le soir et les fins de semaine;

. une interaction importante entre le personnel, les détenus et le grand public est nécessaire.

Ce modèle a l'avantage d'être basé sur la participation du détenu aux décisions qui concernent sa progression. La présence de la communauté empêche le recours arbitraire à l'autorité et permet au grand public d'être mieux renseigné et plus réceptif. De plus, le détenu n'est jamais complètement coupé du monde extérieur, ce qui évite le choc d'un retour brusque à la vie sociale. L'adaptation des détenus ayant des sentences de longue durée est facilitée. Par contre, ce modèle peut être complexe pour l'administrateur car il implique des fonctions de liaison, d'arbitrage et de médiation vis-à-vis du personnel, des détenus et de la communauté. Les coûts des prisons restent élevés. Les questions relatives à la sécurité pourraient être importantes compte tenu d'une plus grande interaction avec la communauté. Finalement, il se peut que la participation et la coopération de la communauté ne se réalise pas ou ne soit pas toujours possible.

Ces quatre modèles sont théoriques. Dans son ensemble, le système carcéral canadien actuel emprunte à ces quatre modèles. Ainsi, un établissement à sécurité S-6 ou S-7 emprunte davantage de ses caractéristiques au modèle châtiment sans pour autant exclure complètement des caractéristiques propres aux autres modèles. De même, les établissements à sécurité S-3, S-4 ou S-5 peuvent davantage correspondre aux caractéristiques des modèles de traitement et réadaptation et de responsabilité partagée sans pour autant exclure des éléments punitifs. Les établissements S-1 et S-2 sont, quant à eux, marqués sous le signe de l'intervention minimale.

Il ne faut peut-être pas conclure trop vite qu'à des degrés de sécurité donnés correspond un modèle approprié. Ainsi, la littérature carcérale canadienne fait régulièrement mention de la construction éventuelle d'une colonie pénitentiaire pour les détenus particulièrement dangereux. Dans un tel cas, il s'agit d'un établissement à sécurité maximale davantage sous le signe d'un modèle d'intervention

minimale. De même, il est peut-être illusoire de songer qu'un établissement puisse être exclusivement conçu en fonction d'un seul modèle. Certains détenus, ce n'est pas la majorité, ont et auront besoin de traitements reliés à leur état. Des mesures punitives continueront probablement à exister même dans des établissements dont le régime est très permissif. A la rigueur, un modèle particulier pourrait n'être approprié que pour certains types de détenus. De même, l'accent mis sur l'un ou l'autre de ces modèles n'est pas, comme nous le verrons plus en détail au Chapitre 4, sans influence sur le programme de formation.

## 1.2 Population carcérale

La population carcérale du québec, qui compte environ 6 500 détenus[1] en 1983, se répartie moitié-moitié entre les juridictions provinciale et fédérale. Ainsi, les pénitenciers fédéraux du Québec comptent environ 3 300 résidents. Les programmes de formation atteignent peu ou pas les détenus qui résident temporairement au Centre régional de réception de Sainte-Anne-des-Plaines, non plus ceux qui résident dans les pénitenciers à sécurité S-1 et S-2 et non plus ceux qui résident dans un pénitencier de sécurité S-7. Ainsi, en pratique, seul 2 700 détenus, tous sous juridiction fédérale, sur 6 500 peuvent avoir accès à des programmes de formation structurés et institutionnalisés. De plus, les quelques 175 détenues[2] du Québec, dont environ 60% sont sentencées à plus de 2 ans, ne reçoivent pratiquement aucun service de formation.

La population carcérale atteinte par les programmes de formation est donc celle des hommes sentencés à plus de 2 ans répartis dans des degrés de sécurité S-3, S-4, S-5 et S-6. Pour le moment, ce sont ces détenus qui retiennent notre attention.

---

(1) Il s'agit d'une moyenne quotidienne.

(2) Maison Tanguay et Maison Gomin de juridiction provinciale.

"Le délinquant est un produit d'institution"

Source: M. Foucault, Surveiller et punir, ed. Gallimard.



1.2.1 Qui est incarcéré ?

Pour toutes les personnes ayant commis une infraction au Canada en 1979, seulement une personne sur 600 était sentencée et incarcérée(1). Compte tenu qu'il y a un rapport moitié/moitié entre les résidents des prisons provinciales et les résidents des pénitenciers fédéraux, nous pouvons estimer qu'environ 1 personne sur 1 200 contrevenants aboutit dans un pénitencier fédéral, sinon moins(2). Les pénitenciers fédéraux apparaissent donc en bout de ligne du système social et... du système pénal. En effet, les personnes qui s'y retrouvent le sont souvent après une série d'échecs sociaux:échec de la famille, échec de l'école, échec des travailleurs sociaux, échec des prisons provinciales... là où la famille, l'école, la religion, les valeurs sociales, les thérapies et services de soutien ont souvent failli... il est demandé aux programmes pénaux de réussir.

Sans développer ici une étiologie de la criminalité, rappelons certaines théories qui tentent d'expliquer le comportement criminel:

. déterminisme biologique: des théories qui depuis Lombroso (1836-1909) attribuent à l'hérédité, à la génétique, aux glandes ou à la race, le comportement criminel;

---

(1) C.T. Griffiths,J.F. Klein, Criminal justice in Canada, p. 213. Il s'agit d'un estimé établi à partir des informations déclarées par de jeunes adultes. Ainsi, pour toutes les personnes ayant commis une infraction au cours d'une année,1/5 seront contactées par la police, 1/5 se verront accusées, 1/20 seront traduite en justice et 1/600 seront incarcérées.

(2) Les petites sentences étant proportionnellement plus nombreuses que les sentences de deux ans et plus.

. déterminisme social: plusieurs théories insistent sur l'influence du milieu, famille chaotique, changements des modes de vie, scolarisation déficiente, rejet social;

. théories psychologiques: ces théories insistent sur les déficiences cognitives, ou les traits de caractère dûs, entre autres, à un manque ou excès de discipline, au rejet ou à l'absence de l'un ou l'autre des parents;

. concepts psychodynamiques: le crime serait ici le symptôme de conflits sous-jacents qui se développent dans l'inconscient de criminels;

. théories anthropologiques: certaines théories considèrent l'être humain comme "naturellement" violent, cette violence est canalisée dans l'interdit et le rite où le "criminel" est une victime émissaire dont la fonction est de rétablir l'harmonie au sein des groupes; d'autres attribuent les comportements aberrants à la dissociation chronique de notre cerveau dû à sa triple évolution: cerveau reptilien, le paleomammélien (système limbic) et le néomammelien (néocortex).

Probablement que chacune de ces théories comporte une part de vérité sans pour autant pouvoir prétendre au rôle de théorie générale et définitive de la criminalité.

Ainsi, certains criminels présentent des aberrations chromosomiques (syndrome XXY et XYY). Cependant, la grande majorité des porteurs d'aberration

chromosomiques ne sont pas délinquants. C'est même une infime minorité parmi les délinquants eux-mêmes. Il est donc difficile de parler "d'un chromosome du crime". De même certains crimes, notamment les crimes contre l'humanité durant la seconde guerre mondiale, ont assurément de profondes racines anthropologiques. Cependant, tous les individus soumis à de telles influences ne passent pas nécessairement à l'acte. C'est encore là une minorité[1]. Ainsi en est-il de la plupart des théories présentées ci-dessus.

Les théories "récentes" portant sur le comportement criminel considèrent les criminels comme des individus responsables de leurs actes. Ainsi définira-t-on le crime comme "un moyen facile de promouvoir ses intérêts et ses passions"[2]. Selon cette logique, les criminels choisissent largement leur mode de vie car il offre, moyennant certains risques, des avantages considérables. Les grands criminels présenteraient entre eux des traits de personnalité qui leur sont communs. Ainsi, lors d'une étude publiée en 1976[3] et portant sur 225 récidivistes mâles de toutes les

---

(1) Par exemple, si les Allemands ont développé de façon générale une attitude antisémite avant et durant la deuxième guerre mondiale, ceux et celles qui devaient procéder à l'extermination des Juifs étaient choisis parmi une "élite", les SS.

(2) M. Cusson, Le contrôle social du crime, P.U.F., 1983. Cette définition traite en partie le crime comme un conflit d'intérêt. Cependant, l'introduction du mot "facile" fait appel aux valeurs sociales dominantes.

(3) S. Yochelson, S. Samenow, The criminal personnality, New-York: Jason Aronson Press, 1976, Vol. 1. Yochelson et Samenow reconnaissent que ce sont davantage les pauvres et les moins instruits qui remplissent des prisons. Toutefois, pour eux il s'agit d'un commentaire sur le système. En effet, la police et les tribunaux traiteraient davantage le crime comme un conflit de valeurs plutôt qu'un conflit d'intérêts. Dès lors une telle optique favorise l'entrée des pauvres, des chômeurs, des minorités sociales dans le système pénal. Cependant, pour Yochelson et Samenow, la "personnalité criminelle" est présente dans toutes les classes sociales.

couches sociales, les auteurs, le psychiatre Samuel Yochelson et le psychologue Stanton Samenow, dégageaient entre ceux-ci les traits communs suivants:

. leur choix de vie anti-sociale intervient très tôt, quittant l'école et la vie "normale" jugée ennuyeuse;

. ils n'ont pas de relations sociales normales, toutes sont basées sur le pouvoir, l'exploitation, la domination sexuelle et les activités criminelles avec leurs semblables;

. ils sont toujours chargés de colère et dirigés par la peur;

. ils sont excessivement préoccupés de leur santé et forme physique;

. ils sont prétentieux et incapables de tolérer les critiques;

. le mensonge et la manipulation leur sont aussi naturel que respirer.

Ayant observé ces traits de caractère chez les 225 récidivistes, Yochelson et Samenow, après des milliers d'heures d'entrevues, arrivaient à catégoriser 52 erreurs de raisonnement auxquelles les criminels seraient prompts. Par exemple, la distorsion du temps: bien que ceux-ci aient des idées grandioses pour le futur, ils vivent entièrement dans le présent sans être capables de projeter les conséquences de leurs actes dans le temps. Reliée à cette erreur de raisonnement est la capacité de ceux-ci à fragmenter leurs émotions de façon à les utiliser en fonction de leurs besoins immédiats. Conséquemment, les criminels se confineraient dans les raisonnements concrets, se refusant aux concepts abstraits, à l'introspection personnelle et à l'empathie.

L'étude de Yochelson et Samenow a connu maintes critiques[1]: échantillon trop petit; absence de femmes dans celui-ci; absence de groupe contrôle dans la population "normale"; absence de données démographiques et sociologiques sur les récidivistes et ainsi de suite. Pour d'autres, cette étude, bien que partielle et perfectible, tendrait à sonner le glas des recherches portant sur l'étiologie (i.e recherche des causes) du crime. Cependant, au-delà de ses mérites et défauts intrinsèques il semble que l'importance de l'étude repose tout d'abord sur sa prémisse philosophique à savoir: toute personne qui est mentalement saine est responsable de ses actes. En effet, on ne peut que noter la congruence de l'étude avec l'émergence de courants politiques prônant une "réhabilitation" de la responsabilité individuelle.

Ces différentes approches et théories portant sur les comportements criminels renvoient presque toutes aux différents modèles du système pénal précédemment exposé. S'il n'est pas possible ici de les départager selon leurs mérites respectifs, retenons, du point de vue d'un programme de formation, que l'acte délinquant doit être replacé dans la personnalité totale de l'individu (et donc dans son histoire) et surtout il faut s'interroger sur ce qu'il signifie pour l'individu, à quel besoin il répond, quelle réponse il constitue et à quoi? Par exemple, il faut distinguer le détenu qui en est à son premier terme du détenu récidiviste. Le premier est souvent jeune et son

---

(1) c.f. Cl Holden, "The criminal mind: a new look at an ancient puzzle", Science, février 1978, Vol. 199.

Parmi 1 987 détenus, sur un total de 3 047 sous juridiction fédérale au Québec ayant accepté de déclarer leur degré de scolarité, 5,2% avaient moins d'une cinquième année, 35,7% avaient entre cinq et huit ans de scolarité et 38,1% avaient neuf ou dix ans de scolarité.

Source: Chiffres compilés à partir de données fournies par le S.C.C., février 1981.



délit ne constitue peut-être pas une "structure" fixée. Dans le second cas, on est en présence d'un individu plus âgé dont l'attitude antisociale est forte et empreinte d'un certain conformisme. Retenons aussi que les détenus auxquels est offert un programme de formation ont un profil sociologique relativement connu: surreprésentation du groupe d'âge de 18 à 29 ans[1]; d'individus issus des milieux urbains défavorisés[2]; des hommes par rapport aux femmes; des moins scolarisés; des personnes célibataires et ainsi de suite. Les programmes de formation en milieu carcéral s'adressent donc à des populations qui n'ont pas fait du savoir certifié une clé de leur insertion sociale. De prime abord, la formation ne fait pas partie de l'univers des détenus.

### 1.2.2 Effets de l'incarcération

Selon certains auteurs[3], le totalitarisme est la pente naturelle d'une organisation qui doit prendre en charge, 24 heures par jour, un groupe de gens soumis à un quadrillage serré de l'espace et du temps. Ce régime engendre l'ennui accentué par l'attente et la perte quasi totale de l'initiative. Les résidents n'ont aucune motivation ni à y rester, ni à collaborer. Dès lors, s'instaure une routine fort monotone dont les meilleurs programmes viennent difficilement à bout.

---

(1) Le passage à l'acte s'effectue plus facilement à certains moments de la vie, notamment à l'adolescence.

(2) Sans être un facteur définitif, les conditions sociales sont au moins un facteur "favorisant".

(3) E. Goffman, Asiles, éd. de Minuit, Paris, 1961.

Le milieu carcéral est le lieu où s'opère le passage de la psychologie du délinquant à la psychologie du détenu. Ce passage se ferait selon cinq phases[1]:

. dénégation: le détenu ne se sent pas compris et refuse de croire à sa sentence et toutes informations qui s'y rattachent;

. colère: la sentence s'impose comme une information exacte. Le détenu la trouve injuste et injustifiable et se compare aux autres sentencés;

. marchandage: à ce stade, le détenu veut atténuer sa sentence par des recours, accomodements, transferts, démarches officielles et officieuses;

. désespoir: le détenu se résigne et devient déprimé.

. acceptation: le détenu accepte la réalité, décide de la regarder en face et d'en tirer le maximum. C'est à ce stade que les programmes institutionnels peuvent avoir leur plus grand impact positif.

Tous les détenus ne procèdent pas au même rythme ou selon les mêmes modalités à travers ces phases. Certains peuvent même rester "accrochés" à l'une ou l'autre des phases précédant l'acceptation. Par exemple, un détenu peut en rester à la colère et l'entretenir tout au long de sa sentence. Dans de tels cas, les programmes auront vraisemblablement peu ou pas d'effets sur ces personnes.

---

(1) Ces cinq phases s'inspirent de recherches faites dans le cadre d'expérience de vie particulièrement traumatisantes ou stressantes: maladie incurable, chômage, perte d'un être cher, etc.

Le "code" des détenus comporterait cinq grandes "lois":

- Ne pas interférer avec les intérêts des détenus: les conflits entre détenus ne doivent pas être rapportés et réglés par les autorités;

- Ne pas perdre la tête: les frictions et irritations entre détenus doivent être minimisées ou ignorées;

- Ne pas profiter des autres: les détenus ne doivent pas prendre avantage les uns et les autres par force, fraude ou tracasseries;

- Ne pas faiblir: le prisonnier doit être capable d'encaisser et de maintenir son intégrité face aux privations;

- Ne pas "lécher" les détenus ne doivent pas se commettre ou se soumettre aux valeurs des autorités constituées;

Source: C.T. Griffiths et Al., Criminal justice in Canada, Butterworth, Toronto, 1980, p. 219.



Une fois incarcéré, le détenu serait en contact avec un monde qui a son propre code de conduite. Ce code est aussi appelé "sous-culture carcérale". L'émergence de cette sous-culture tiendrait à deux facteurs. D'une part, elle serait une réponse collective de personnes amenées à composer avec une situation commune: privation de liberté, de biens et services, de relations hétérosexuelles, d'autonomie et de sécurité. Cette sous-culture, en opposition à l'institution et à ses représentants, permettrait aux détenus d'atténuer les effets de leur sentence en obtenant des biens interdits (boissons, drogues) ou des compensations à certaines privations (ex.: relations homosexuelles). D'autre part, la sous-culture carcérale serait aussi le résultat de l'importation des croyances, identifications et expériences que les détenus ont connu avant leur incarcération.

Plus les détenus adhèrent ou intériorisent la "loi du milieu" et plus ceux-ci deviennent moins réceptifs aux programmes de l'établissement[1]. Cependant, l'adhésion à ce processus dépendrait de cinq facteurs:

. le détenu lui-même;
. les relations qu'il avait à l'extérieur de la prison;
. son groupe d'appartenance dans la prison;
. son rang parmi les autres détenus;
. la mesure avec laquelle il accepte les dogmes et le code du milieu.

---

(1) C.T. Griffiths et Al., Criminal justice in Canada, Butterworth, Toronto, 1980, p. 218

De plus, cette adhésion serait, le plus souvent, à son plus bas niveau au début de la sentence et les six mois précédant la fin de l'incarcération.

Même si la loi du milieu défend aux détenus d'exploiter ou profiter des autres, il n'en demeure pas moins que les relations entre eux sont très hiérarchisées. La place du détenu dans cette hiérarchie dépend, dans une bonne mesure, de son dossier criminel. Ceux qui ont de longues sentences pour des délits contre la propriété accompagnés de violence ont tendance à assumer des positions de leadership (i.e : ceux qui ont pris des risques...). Ceux qui ont commis des viols ou des crimes contre les enfants sont au bas de la hiérarchie et souvent même en protection (i.e : ceux qui n'ont pas pris de risques...).

Il semble donc exister des variations considérables dans la façon dont les détenus s'adaptent à l'incarcération et dans la mesure ou ceux-ci adhèrent à la "loi du milieu". De multiples rôles en découlent (ex.: "leader", "wolf", "serin", "stool") et des clans se dessinent.

Plusieurs récusent l'existence d'un quelconque "code des détenus":

"Le "code des détenus" dont on parle tant et qui soi-disant favoriserait la solidarité entre les prisonniers, n'offre qu'une piètre protection contre l'exploitation et la brutalité. La seule règle qui compte vraiment est celle qui interdit la délation et, encore, elle n'est respectée que parce qu'on craint les représailles. Pour le reste, la loi du plus fort domine".(1)

---

(1) M. Cusson, Op. Cit, p. 231.

De même, de récentes recherches menées aux Etats-Unis[1] remettent en question l'existence d'un seul code des détenus. Les prisons ne seraient pas un phénomène monolithique et la population carcérale ne serait pas homogène et cohésive. Ces recherches retiennent plutôt l'idée d'un milieu régi par des segmentations ordonnées, c'est-à-dire de petits groupes d'amis dans lesquels les détenus restreignent leur interaction sociale. Conséquemment, il existerait de plus en plus de façons de "faire son temps" admises et tolérées parmi la population carcérale. Certains le feront de façon passive, d'autres chercheront à en tirer le meilleur parti et quelques uns choisiront diverses formes de délinquance carcérale et en feront leur raison de vivre.

"Faire son temps" dépend aussi dans une large mesure du degré de sécurité auquel sera soumis le détenu et parallèlement de la part d'autonomie et de responsabilité qu'il pourra assumer. Ainsi, la sujétion la perte quasi totale de l'initiative, sera plus forte dans un établissement à sécurité élevée. Conséquemment, les problèmes d'absence de prise en charge et d'adhésion à la "culture" carcérale seront importants dans ce type d'établissement. L'ennui sera grand et les programmes auront à surmonter les contraintes de départ. Par contre, à l'opposé, la vie peut être endurable en milieu carcéral. Certains établissements fonctionnant selon le

"Un important effet de l'incarcération sur les jeunes détenus est de retarder la formation d'un ensemble de valeurs réfléchies et indépendantes"

Source: H.B. Mc Kay et Al. Les effets de l'incarcération de longue durée, Solliciteur général du Canada, Ottawa, 1979, p. 38

"Plus un délinquant s'accomode de la vie carcérale, plus ses risques de récidive seront élevés"

Source: M. Cusson, Op.Cit. p. 238

---

(1) C.T. Griffiths et Al. Op. Cit, p. 220. Ces recherches insistent sur le fait que l'on ne tient pas assez compte de l'impact de l'évolution sociale sur le milieu carcéral. Le "milieu", tout comme la société, doit lui aussi composer avec le pluralisme et un certain éclatement des valeurs. Le "milieu" évoluerait et changerait, on ne pourrait donc le figer dans une vision statique et somme toute remplie de clichés.

modèle pavillonnaire ont un climat détendu et positif. L'ennui et la sujétion n'en sont pas totalement absents mais les détenus y trouvent un milieu qui leur offre de multiples activités et possibilités. Pour certains, il s'agit d'un milieu qui se compare avantageusement à tout ce qu'ils ont connu dans leur vie[1].

La longueur de la sentence n'est certainement pas sans effet sur l'attitude et le comportement du détenu. Les recherches dans le domaine de l'incarcération de longue durée sont peu nombreuses et dans un état de confusion extrême[2]. Certaines pistes finissent néanmoins par émerger. Ainsi, la routine carcérale aurait pour effet d'étirer la notion du temps des détenus. L'aptitude des détenus à organiser de façon efficace leur temps, augmenterait à mesure que leur sentence s'écoule. Cependant, ils se refuseraient à des pensées d'avenir. Concernant les fonctions cognitives, aucune recherche n'a pu confirmer l'hypothèse selon laquelle l'augmentation de la durée de la peine serait liée à une régression intellectuelle. La personnalité, l'amour propre et la perception de soi des détenus selon la durée des sentences auraient fait l'objet de plusieurs recherches dont les résultats sont partiels, voire même contradictoires.

---

(1) Pour 10 à 15% des détenus, selon certaines recherches, la prison leur est préférable à la liberté. Abandonnés, rejetés, sans famille, sans amis, ces détenus en viennent à considérer la prison comme un refuge qui leur permet d'échapper à une vie impitoyable.

(2) cf. H.B. Mc Kay et Al., Les effets de l'incarcération de longue durée, Solliciteur général du Canada, Ottawa, 1979, p. 3.

"Thomas et Foster (1972) ont mentionné le puissant effet médiateur qu'ont les projets post-carcéraux du détenu sur le processus de prisonniérisation. Si un détenu ne fait que peu de projets en vue de sa libération, le degré de prisonniérisation sera plus fort que s'il attachait beaucoup d'importance à sa libération.
Ohmer (1951) a fait observer que les détenus purgeant des peines d'emprisonnement à perpétuité font peu, sinon pas, de plan en prévision de leur mise en liberté et sont, par conséquent, fortement "prisonniérisés".

Source: H.B. Mc Kay, Op. Cit. p. 33-34

"La formation continue de "l'homme-garde" passe nécessairement par la formation continue de "l'homme-gardien". L'idéal serait que la même équipe puisse prendre en charge les deux formations. Elle atteindrait dès lors le coeur de l'institution pour des finalités nouvelles"

Source: La formation dans les prisons, Op. Cit., p. 136.



C'est au chapitre des effets psychologiques et sur la santé mentale que les effets de l'incarcération de longue durée sont mieux connus: augmentation des suicides, auto-mutilation, répétition monotone des stimulations (d'où recours aux drogues), problèmes émotifs, troubles de l'entendement et du jugement, modification du comportement psychologique, troubles affectant les relations et ainsi de suite. Certains problèmes de santé se rencontrent plus souvent en prison que dans la population externe: ulcères et maux d'estomac, troubles cardio-vasculaires, toxicomanie, maladies de peau, alcoolisme, traumatisme, problèmes d'insomnie[1]. D'ailleurs, la camisole chimique fait de plus en plus partie de l'univers carcéral.

Les effets de l'incarcération ne concernent pas que les détenus. En effet, l'incarcération a aussi des répercussions sur le personnel des établissements. Ainsi, chez les gardes de sécurité, l'on observe un taux de roulement élevé du personnel, une accumulation de stress, des divorces plus fréquents[2]. De plus, la formation des agents correctionnels serait, en grande partie, de type militaire (i.e rigide, autoritaire et disciplinée) ce qui laisse bien peu de place aux relations humaines, aux prises de décisions, à l'épanouissement et au développement personnel. Cette situation est en voie de changement: on féminise graduellement les postes d'agents

---

(1) cf.:"Guérir derrière les barreaux" Liaison, vol. 9, no 9, octobre 1983
(2) cf.:"Un travail ingrat", Liaison, vol. 9, no 1, janvier 1983

de sécurité; on intègre de nouvelles dimensions à la formation des agents (ex.: relations humaines); on exige une scolarisation plus poussée lors du recrutement; de plus, des tendances internationales se manifestent dans ce sens[1]. Comme nous le verrons, les formateurs et formatrices ne sont pas, eux non plus, à l'abri des effets de l'incarcération.

1.2.3 Impacts sur la formation en milieu carcéral

La population carcérale est-elle réceptive à la formation en milieu carcéral? Si oui, est-ce que cette formation leur rapporte quelque chose? Répondre de façon absolue à ces questions n'est peut-être pas possible dans l'état actuel des connaissances. Tout d'abord, on ne peut pas parler des détenus comme d'un ensemble social homogène. Certains détenus sont certainement peu ou pas réceptifs aux programmes de formation. Cela peut dépendre de leur évolution psychologique en regard de leur sentence, de leur âge, de leur degré d'institutionnalisation et d'intégration à la "culture" carcérale, de leur importance dans le milieu, de la longueur de leur sentence, du temps qu'il reste à faire à celle-ci et ainsi de suite. A ces caractéristiques propres aux détenus s'ajoutent celles de l'établissement et du programme de formation: horaires, rémunération, choix de cours, qualité du personnel, discipline et ainsi de suite. Donc, s'il existe une réponse à ces questions, elle ne peut être unique. Elle variera selon ce que le détenu aura décidé de faire de sa sentence.

---

(1) cf.: Conseil de l'Europe, résolution 26.

Certaines tendances lourdes peuvent toutefois être dégagées. Ainsi, pour la plupart des détenus, la formation représente ou rappelle un échec scolaire qu'ils ont connu. Cet échec est souvent renforcé par le fait qu'ils sont souvent issus d'une culture urbaine où ceux qui y interviennent (ex.: Quart-Monde) observent que les populations de ces quartiers rêvent tous "d'avoir" au lieu "d'être". Ils refusent ainsi l'image de la pauvreté. La pauvreté signifie le rejet, ils ne le savent que trop. Dès lors, s'instaure un culte de l'immédiat et la quasi impossibilité de faire un effort soutenu. Ce sont là des obstacles culturels à toutes formations qui demandent un effort, un dépassement de soi, une capacité d'entrevoir des bénéfices dans l'avenir (pas nécessairement tangibles en terme "d'avoir"). Cependant, c'est un fait connu, cette culture n'est pas vécue par les personnes elles-mêmes comme une réussite sociale ou un droit à la différence mais plutôt sur le mode de l'ignorance et de la honte. Tous pour ainsi dire désirent s'en sortir mais se découragent devant les efforts à faire. Les pratiques et méthodes pour surmonter de tels handicaps de départ sont relativement connues et validées. Elles mettent l'accent sur l'encadrement, la disponibilité, de nouveaux rapports au savoir et une formation des éducateurs portant sur des qualifications précises[1]. C'est là une pédagogie du succès et de la valorisation de soi.

---

(1) cf.: Guy Gilbert, Des jeunes y entrent, des fauves en sortent, ed. Stock 12, Paris, 1982, p. 40.

Une autre tendance, cette fois-ci plus spécifique au milieu carcéral, se dégage des observations: les détenus aiment venir en formation. En effet, malgré les réticences culturelles dont il a été fait état, les détenus considèrent la formation comme une fenêtre ouverte sur l'extérieur, une bouffée d'air frais, une façon de garder le contact avec un monde qui évolue constamment. Bien que le détenu en formation garde, en arrière pensée, plusieurs problèmes dûs à son incarcération, il appréciera aussi les dimensions relationnelles d'écoute et d'expression dont il bénéficie en formation, au-delà de la stricte transmission de connaissances.

Une autre tendance apparaît dans toute son importance: la formation accroît les chances de réinsertion sociale (du moins elle en pose l'hypothèse). Tout d'abord, elle y contribue par ses valeurs intrinsèques (être vs avoir) qui aideront l'étudiant à s'insérer dans la société ou à rester marginal, mais heureux. Elle y contribue aussi par ses contenus qui permettent à l'étudiant d'acquérir des connaissances, attitudes et savoir faire (ex.: métier, savoir lire, écrire, etc...) qui lui donneront une meilleure maîtrise sur sa vie, une ouverture à soi et aux autres, un statut social reconnu. Finalement, elle y contribue en donnant le goût de l'extérieur, contribuant ainsi à éviter une institutionnalisation excessive et irréversible chez certains détenus. Dans cet ordre d'idées, elle peut favoriser l'adaptation des détenus purgeant des peines de longue durée puisqu'elle permet des relations significatives avec la communauté. La formation contribue à éviter les polarisations et dichotomisations excessives, elle permet au détenu de mieux se connaître lui-même et d'amorcer sa réconciliation avec le reste de la société.

Les 10 tendances des années 90:

1 "Fabrication" de l'information par les pays riches. Le Tiers-Monde se chargera de l'industrie lourde et des voitures.

2 Création d'entreprises plus petites et plus nombreuses, dirigées par des femmes et des jeunes.

3 Disparition de la hiérarchie rigide. Plus de "pyramide verticale" mais des "réseaux horizontaux".

4 Moins de carrières spécialisées. On pourra passer d'un secteur à un autre.

5 Changement dans les rapports professionnels: la récompense sera de réussir avec les autres, pas de les écraser.

6 Abandon de la "mentalité d'assisté". Retour à la responsabilité individuelle.

7 Généralisation du sport et de la vie saine.

8 Développement de l'auto-thérapie grâce à la multiplication des "kits" médicaux.

9 "Boom" des associations, plus souples et plus efficaces que l'administration.

10 Réduction du nombre de familles "classiques". Nous vivrons toujours ensemble mais sous d'autres formes.

Source: J. Naisbitt, Les dix commandements de l'avenir, éd. Primeur, 1984



## 1.3 Avenir du système pénal

L'évolution du système pénal canadien dépendra d'une foule de facteurs et d'événements dont il n'est pas possible de mesurer la portée, non plus l'importance. S'il est impossible de connaître les modalités qui agiront sur le système pénal, il est possible par contre, à partir des grandes tendances qui agissent au sein de notre société, d'indiquer des courants et orientations susceptibles d'affecter le milieu carcéral et par là les programmes qui s'y dérouleront.

### 1.3.1 Tendances sociales

Il peut apparaître hasardeux et dangereux de fixer des tendances, d'autant plus qu'on ne sait trop comment elles agiront dans des situations particulières ou auprès de populations spécifiques[1]. Ainsi, il y a quelques années, le gouvernement canadien a beaucoup misé sur une politique nationale de l'énergie et sur les méga-projets qui en découlaient. Des mises de fonds importantes furent engagées et des populations déplacées. Toutefois, la chute des prix mondiaux du pétrole, dont le gouvernement canadien avait exclu l'hypothèse,est venue mettre fin de façon précipitée à ces prévisions. Voilà qui incite à la prudence.

---

(1) Ainsi, les études prévisionnelles dégagent souvent des tendances qui, en toute probabilité, affecteront davantage les classes moyennes.

Ainsi, plutôt que de parler de tendances trop spécifiques, il vaut mieux s'en tenir à ce que John Naisbitt désigne sous le terme de mégatendances. Ces mégatendances (cf. marges) sont en quelque sorte la continuité ou l'impact de changements qui se sont opérés sous nos yeux ces dernières années: accroissement de la proportion de femmes sur le marché du travail; poids de plus en plus important du secteur tertiaire dans notre économie; chômage et sous-emploi des jeunes de 15 à 24 ans; déplacement vers l'ouest des populations et de l'économie; vieillissement de la population; impact des nouvelles technologies (micro-informatique, biotechnologie); affirmation de certaines communautés et catégories de la population (ex.: autochtones, femmes, personnes âgées, etc.); compressions des dépenses des gouvernements et redéfinition du rôle de l'Etat[1]. Ces changements s'influencent mutuellement.

Ces mégatendances auront de profondes répercussions sur l'éducation, en terme de tensions mais aussi de possibilités[2]. Parmi les possibilités, notons:

. l'élargissement de nos notions d'alphabétisation et de formation de base qui incluront dorénavant des aspects sociaux, politiques, culturels et d'alphabétisation technologique et mettront l'emphase sur des contenus à la fois discursifs et intuitifs;

---

(1) cf.: I.C.E.A. - C.A.A.E., Du point de vue des adultes, Montréal, 1982, pp. 18-19.

(2) cf.: N.W. Apple, "Curriculum in the year 2000: tension and possibilities", Phi Delta Kappan, janvier 1983.

. l'intégration et la valorisation dans le curriculum de formation de nouveaux savoirs auparavant sans statut ou jugés sans intérêt (ex.: histoire des femmes, culture populaire);

. le développement de connaissances, attitudes et habiletés susceptibles de permettre une interprétation (savoir se situer et savoir anticiper) des changements sociaux et d'intégrer de façon critique ceux-ci à notre vie quotidienne;

. une relativisation de l'enseignement individualisé, atomisé et fragmenté, par des pratiques plus décloisonnées, globalisantes et davantage axées sur la responsabilité sociale.

Des tensions aussi se manifesteront sur les pratiques de formation:

. plusieurs groupes d'intérêts voudront influencer les contenus de formation à partir de perspectives pas nécessairement réconciliables (ex.: syndicat vs patronat, religieux vs laïcs);

. des contraintes économiques et des pressions politiques contribueront peut-être à homogénéiser les contenus d'enseignement et le matériel didactique;

. la forme et l'organisation des curriculum de formation risquent de devenir plus techniques et orientées vers le management et parallèlement plusieurs contenus seraient déqualifiés [ex.: séparation entre conception et exécution].

. certaines populations plus scolarisées et intégrées dans des emplois d'avenir risquent de mobiliser la plupart des moyens et ressources de formation;

. les contraintes budgétaires peuvent amener l'élimination de programmes nécessaires et des décisions difficiles quant à ce qui peut être maintenu.

1.3.2 Impacts sur le système pénal

Un comité de planification stratégique, mis sur pied par le S.C.C. en 1979, dégage de ses travaux cinq prévisions principales qui devraient affecter le système pénal et le Service correctionnel canadien[1]:

. La population sera de plus en plus consciente de ses droits individuels et collectifs et mettra davantage l'accent sur ceux-ci.

. Les personnes, notamment l'infracteur et la victime, la collectivité et le système de justice pénale, seront tenus responsables de leurs actes.

---

(1) cf.: Premier rapport du Comité de planification stratégique, Op.Cit., p. II

. Les collectivités et les groupes d'intérêt (par ex. les Autochtones) devront davantage se charger de régler des problèmes sociaux et devront s'occuper, dans une certaine mesure, de l'administration du système de justice pénale et des services correctionnels.

. L'inflation, les coûts à la hausse et une concurrence accrue pour l'obtention de ressources financières du gouvernement entraîneront une réévaluation des services offerts et l'élaboration de solutions de rechange plus économiques.

. Certains crimes (par ex. le vol de l'information, les crimes reliés à l'ordinateur, la fraude commerciale) seront perfectionnés.

À ces prévisions principales, le Comité ajoute une série de facteurs qui influenceront probablement le S.C.C. (cf. Tableau ). Les conclusions que tire le Comité de l'ensemble de ces facteurs sont, pour le milieu carcéral, fort pessimistes, allant jusqu'à considérer que les prisons de l'avenir "serviront d'entrepôts humains"(1). Conséquemment:

"Si on tient pour acquis que ces détenus sont irrécupérables, les programmes pénitentiaires serviront tout simplement à aider les détenus à passer le temps"(2).

---

(1) Deuxième rapport du comité de planification stratégique, Op. Cit. p. 68.

(2) Idem, p. 69.

Le pessimisme du Comité de planification stratégique semble être basé sur deux prémisses: la fin de la croissance économique qui amène avec elle une redéfinition du rôle de l'Etat et le développement du néo-conservatisme dans la plupart des pays industrialisés de l'occident. Ces tendances existent bel et bien mais elles recèlent autant de possibilités que de contraintes. Par exemple, le retour à la notion de responsabilité individuelle est autant le fait de préoccupations dites de "droite" (ex.: déréglementation, coupures de services, "révolte" des payeurs de taxes) que de préoccupations dites de "gauche" (ex.: prise en charge individuelle et collective, revalorisation des réseaux communautaires, décentralisation, adhocratie). L'interprétation de l'avenir ne peut donc pas être univoque.

Tableau 1

Facteurs qui influenceront probablement le Service correctionnel du Canada (1)

| Facteurs | Effets |
|---|---|
| 1. Dépenses gouvernementales en augmentation et coûts croissants | . obligent à mettre l'accent sur l'autosuffisance dans les opérations du pénitencier |
| | . obligent à un recours plus considérable aux solutions de rechange à l'incarcération |
| | . obligent les administrateurs de pénitenciers à rendre davantage compte des dépenses publiques |
| | . obligent à limiter les dépenses pour des services cruciaux dans la communauté. Les installations psychiatriques se font plus rares, ce qui influence le nombre de cas que doit prendre en main le SCC (c'est-à-dire un plus grand nombre de déficients mentaux dans les pénitenciers) |
| 2. Un revirement de l'opinion publique qui penche vers le conservatisme | . fait obstacle à la réforme pénale |
| 3. Les différences régionales se maintiendront partout au Canada | . empêchent l'élaboration et l'application continue de politique nationale, notamment en ce qui concerne la dotation en personnel |
| 4. Tensions et conflits raciaux/ethniques croissants dans les centres urbains | . influent sur les admissions au SCC; possibilité d'incarcération d'un plus grand nombre de personnes appartenant à des minorités |
| 5. Augmentation de l'espérance de vie et dénatalité | . effets à long terme sur les admissions du SCC étant donné que le crime, particulièrement le crime violent, prédomine chez les jeunes |
| 6. La population autochtone ne diminue pas au même rythme que la population canadienne en général | . augmentation continue du nombre de contrevenants et de détenus authochtones. |
| 7. Chômage croissant chez les femmes et l'embauche continue des femmes à des emplois peu rémunérés où il est fort probable qu'elles soient remplacées en raison des changements technologiques. | . augmentation des crimes à fondement économique commis par des femmes (c'est-à-dire crimes commis en raison du besoin) |
| 8. Changements législatifs<br>a) décriminalisation | . réduit les contacts criminels qui facilitent l'accès au crime et réduira à long terme les admissions dans les pénitenciers de juridiction fédérale. |

| Facteurs | Effets |
|---|---|
| b) changement de la politique relative aux sentences prononcées contre les contrevenants qui sont mentalement déficients. | . influe sur les admissions du SCC et facilite la planification; réduction possible du nombre de détenus ayant des troubles émotifs. |
| 9. Aient mis davantage sur les solutions de rechange à l'incarcération | . réduit le nombre de contrevenants ayant commis des crimes portant atteinte à la propriété, des fraudes et des assauts mineurs, dans le système pénitentiaire fédéral<br>. laisse dans les prisons un plus grand nombre, en proportion, des détenus dangereux ou qui purgent des peines de longue durée<br>. accroissement de la portée du système pénal<br>. influe sur la répartition des subventions du système de justice pénale |
| 10. Financement minimal pour les solutions de rechange à l'incarcération | . fait obstacle à l'efficacité des solutions, ce qui entraîne une augmentation du nombre de détenus |
| 11. Implantation du syndicalisme chez les employés et pouvoir croissant des syndicats | . influe sur l'élaboration et la mise en application de politiques, de programmes et de services, à mesure que les syndicats demandent un apport plus grand dans ces secteurs |

| Facteurs | Effets |
|---|---|
| 12. Les problèmes liés aux stupéfiants et à l'alcool augmenteront dans la société | . influent sur les admissions du SCC sur la planification de ses instaliations et sur les programmes destinés aux détenus |
| 13. Nombre croissant des prisonniers politiques (terroristes) | . effets non précisés |
| 14. Nombre croissant de détenus | . pourrait entraîner un surpeuplement |
| 15. Nature changeante des détenus | . violence accrue dans les établissements, ce qui entraînerait une augmentation du nombre de détentions préventives |
| 16. Augmentation du nombre de détenus dangereux purgeant une peine de longue durée | . entraînerait un milieu d'emprisonnement plus violent et une augmentation du nombre de détenus en détention préventive |
| 17. Désinstitutionnalisation des patients mentalement déficients et redéfinition subséquente de ces patients à titre de contrevenants | . entraînerait l'augmentation du nombre de détenus souffrant de troubles mentaux |
| 18. Elargissement du recours à la surveillance obligatoire | . entraînerait une réduction du nombre de détenus bénéficiant d'une libération conditionnelle<br>. entraînerait une redéfinition du rôle de l'agent des libérations conditionnelles en tant qu'agent de libérations surveillées |

| Facteurs | Effets |
|---|---|
| | . entraînerait le surpeuplement des prisons et, peut-être, l'apparition des troubles dans les pénitenciers |
| 19. Modification des critères applicables en matière de la libération conditionnelle | . les programmes du SCC ne seraient plus appropriés pour les détenus et pour le personnel |
| 20. Modification du droit pénal | . entraînerait que l'accent soit mis davantage sur les droits des détenus<br>. augmentation des interventions des tribunaux dans les opérations des pénitenciers |
| 21. Les centres de réadaptation seront institutionnels | . effets non précisés |
| 22. Diminution, ou maintien, du taux actuel de libération conditionnelle | . augmente le nombre des détenus |

(1) Source: Comité de planification stratégique, Op. Cit., Vol. 1, p. 53, 54, 55, 56.

1.3.3 Impacts sur la formation en milieu carcéral

En tant que programme qui se définit à la fois par l'évolution de l'éducation, notamment l'éducation des adultes, et par l'évolution du système carcéral, la formation connaîtra une évolution qui empruntera aux tendances qui se manifestent dans ces deux domaines. Il se peut qu'elle n'emprunte que le "pire" ou le "meilleur" ou des variantes de ces extrêmes.

C'est ce qui ressort d'une analyse prévisionnelle faite auprès des divers groupes intervenant directement dans les programmes de formation en milieu carcéral[1]. En effet, les participants à l'étude ont dégagé vingt et une assertions qui font état d'objectifs, moyens et contraintes reliés au développement de la formation en milieu carcéral[2]:

. Changements fortement retenus mais de façon non-consensuelle:

- "L'éducation deviendra un instrument privilégié de la réhabilitation".
- "L'alphabétisation deviendra une priorité".

---

(1) cf.: F. Deroy, Le développement de la formation en milieu carcéral, C.S.R.B.D.M., St-Eustache, 1983, pp. 130-140.

(2) La question posée était la suivante: "A la lumière de la situation que vous connaissez déjà, quels seront, selon vous, les développements de l'éducation en milieu carcéral"?

- "L'école fera une place importante à la connaissance de soi et à la croissance personnelle".

- "Axer l'éducation sur l'humain plutôt que sur le punitif".

- "Mieux classer les détenus. Spécialiser les établissements".

- "La formation et les approches pédagogiques s'adapteront aux caractéristiques du milieu carcéral".

- "On assistera à une accentuation de l'éducation liée à l'emploi au détriment de la formation générale".

- "Le personnel enseignant devra être efficace, hautement qualifié et plus nombreux".

- "Intégrer l'éducation aux autres programmes socialisants offerts par des organismes extérieurs".

- "On visera l'aspect cognitif plutôt que l'aspect occupationnel".

. <u>Changements faiblement retenus mais de façon consensuelle</u>:

- "L'éducation va transformer les pénitenciers en maison de formation".

- "Rechercher une motivation plus dynamique au niveau personnel (pour les détenus) que le gain salarial".

- "L'éducation s'orientera selon ce que voudra la population carcérale".

- "Le personnel des pénitenciers (des directeurs aux formateurs) se perfectionnera, notamment en criminologie".

- "La participation des détenus sera requise à la formation, à l'alphabétisation et autres formations".

. Contraintes fortement redoutées mais de façon non-consensuelle:

- "Les besoins de sécurité vont empêcher le développement de l'éducation".
- "Développement de l'éducation très pauvre compte tenu de la politique actuelle du système carcéral".
- "Aussi longtemps que la mentalité du détenu et celle du personnel demeureront inchangées: rien à faire".
- "Faire plus de formation avec moins de budget".
- "Pas de motivation possible pour les détenus sentencés à 25 ans".

. Contraintes faiblement redoutées mais de façon consensuelle:

- "L'éducation à l'intérieur servira à une meilleure préparation aux crimes de l'avenir".

S'il se dégage un optimisme certain quant aux changements prévus, il n'en demeure pas moins que ceux-ci ne font généralement pas l'objet d'un consensus entre les divers intervenants. Ainsi, les observateurs externes sont en général pessimistes et insistent davantage sur les contraintes[1] et, conséquemment, minimisent les changements positifs qu'il serait possible d'entrevoir. Par contre, les intervenants internes, notamment les directeurs adjoints et surveillants d'études, font preuve de beaucoup d'optimisme et

---

(1) En cela ils ont un pessimisme assez semblable aux prévisions du Comité de planification stratégique qui, lui aussi, était composé d'observateurs externes.

sont portés à minimiser les contraintes ou à ne pas les retenir dans un premier temps. Entre ces deux pôles se situent le personnel enseignant et les détenus et ex-détenus. Ceux-ci et ceux-là font preuve de plus de nuance et insistent parfois sur des prévisions auxquelles ils sont plus sensibles.

Ainsi, vu sous l'angle de la formation en milieu carcéral, les intervenants ont balayé un ensemble de prévisions qui se rattachent aux grands courants d'idées qui traversent actuellement le système pénal, d'une part, et l'éducation des adultes, d'autre part. Bien que les points de vue d'autres catégories de personnels du milieu carcéral n'aient pas été recueillis dans le cadre de l'analyse prévisionnelle que nous avons effectuée, elle constitue une base de réflexion relativement fiable si l'on tient compte qu'elle actualise, sous un angle particulier, des études plus générales.

### 1.4 Pessimisme ou optimisme?

Les contraintes émanant du milieu carcéral ou les caractéristiques mêmes de la population qui le fréquente rendent, pour certains, illusoire l'idée que la formation y soit possible. Ainsi,

"... rien ne peut faire, sauf exception que le temps passé en institution ou en prison ne soit du temps mort, du temps perdu".(1)

---

(1) M. Cusson, Op. Cit. p. 229

"Le développement de l'action éducative n'échappe à aucune des contraintes et des contradictions de la prison. Le sens et la portée de l'acte pédagogique ne peuvent être compris que par référence à l'idée que l'on se fait de la prison, telle qu'elle est ou telle qu'on voudrait qu'elle soit. Au-delà de la doctrine officielle, qui assigne à la prison les missions de sécurité et de réinsertion sociale, d'autres analyses ou sensibilités approchent la prison sous les angles de la répression ou de la charité. L'absence de consensus face au phénomène de la prison conduit à des appréciations différentes sur l'existence et le mode d'organisation de la formation des détenus".

Source: La formation dans les prisons Op. Cit., p. 51.



Ou encore,

"A mon avis, et je crois qu'il est partagé par beaucoup de ceux qui ont étudié les programmes correctionnels, la réhabilitation dans une prison est une tâche impossible".(1)

Ces analyses pessimistes insistent toutes sur le caractère totalitaire et antinomique de l'institution carcérale en regard d'un objectif tel que le développement des personnes. Au mieux, la formation en milieu carcéral serait une activité de consommation du temps, un moyen de tromper l'ennui et d'atténuer les tensions qui habitent les détenus (il n'est pas exclu que la formation soit perçue ainsi par certains décideurs). Ces analyses que l'on peut qualifier tantôt de "droite", tantôt de "gauche" finissent par se rejoindre dans leur radicalisme. Dans un cas il s'agit de restaurer l'efficacité de la punition et de mettre fin aux ambiguïtés "humanitaires" que soulèvent les programmes. Dans l'autre optique on dira que la prison engendre des problèmes pires que ceux qu'elle prétend résoudre. Conséquemment, il faut plutôt travailler à les abolir. S'interroger sur l'amélioration ou la pertinence de la formation en milieu carcéral relève donc du réformisme et du statu quo car l'injection de ressources et de réflexion dans les programmes carcéraux est un indice que l'on admet l'existence des prisons et qu'elles vont durer.

Pourtant, même ces extrêmes n'excluent pas comme telle la formation, ou si l'on préfère, certaines théories de l'apprentissage. Dans un cas on présume que la punition aura un effet exemplaire et dissuasif que le contrevenant intériorisera d'autant plus que le système ne lui permettra pas de faux fuyants ou d'accommodements.

---

(1) Morgan Lewis, Ohio State University in Medium, no. 19, printemps 1983.

Le goût de la liberté et de l'accomodation aux contraintes de la loi naîtra du repoussoir que constitue le milieu carcéral. Cependant, nul besoin ici de mettre sur pied un programme de formation. Dans l'autre cas, on présume qu'il existe une foule d'alternatives communautaires à l'emprisonnement. Ces alternatives peuvent avoir un effet "éducateur" sur la plupart des contrevenants et sur la communauté qui les encadre. Ici encore nul besoin de mettre sur pied un programme de formation spécifique car, si besoin est, les contrevenants pourront toujours recourir aux services déjà offerts par le système d'enseignement externe.

Rien n'exclue, dans l'avenir, une évolution vers ces deux pôles extrêmes (cf. 1.3). Les optiques radicalistes ne remettent donc pas en cause la formation comme telle mais plutôt son existence en tant que programme plus ou moins institutionnalisé à l'intérieur du système carcéral.

A l'opposé de ces thèses, il en est d'autres qui croient à la formation en milieu carcéral. Certains en feront un programme utilitaire parmi d'autres alors que plusieurs seront d'avis qu'il s'agit d'un moyen privilégié de réinsertion sociale. Ces derniers insisteront particulièrement sur les conditions matérielles, physiques et financières dans lesquelles un tel programme doit se dérouler ainsi que sur la formation des personnels qui y sont impliqués. Pour eux, la formation en milieu carcéral fournit l'occasion, aux détenus qui le veulent bien, d'une véritable libération intérieure. Autrement dit, la réinsertion sociale est, tout d'abord, la responsabilité du détenu et de ce fait il peut choisir certains programmes qui l'aideront et lui fourniront des ressources pour ce faire. Conséquemment, la formation en milieu carcéral doit exister en tant que programme relativement structuré et institutionnalisé.

Caricature pour certains ou plutôt cas limite et dernier recours social pour d'autres, la prison révèle avec plus de force les conflits idéologiques traversant la société. Cela se réflète sur la formation en milieu carcéral dont la légitimité n'est pas incontestée et peut se voir, au gré des événements et des politiques, cycliquement renforcée ou réduite. Or, il ne peut y avoir de mise en application solide que s'il y a une certaine constance dans les choix.

Compte tenu que le phénomène carcéral n'est pas prêt de disparaître d'ici dix ou vingt ans et que les alternatives communautaires ont peu d'effets sur les taux d'incarcération; compte tenu que la réalité actuelle intègre déjà plusieurs modèles et approches du phénomène pénal et qu'il en sera probablement ainsi, à quelques variantes près, d'ici la fin du siècle[1], notamment en ce qui a trait à la responsabilité individuelle, il y a lieu de prévoir que les programmes de formation en milieu carcéral continueront à se développer en prenant leur distance en regard des modèles punitifs ou de traitements et recourront davantage à ceux de la responsabilité partagée et de l'intervention minimale.

---

(1) En effet, selon le Conseil de l'Europe (cf. Développement de l'éducation des adultes, Strasbourg, 1980), l'opinion publique des sociétés industrialisées évolue politiquement au "Centre". C'est donc dire qu'elle est en général peu sensible aux variations extrêmes.

# 2. PROGRAMMES DE FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL: ASPECTS GÉNÉRAUX

## 2. PROGRAMMES DE FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL: ASPECTS GÉNÉRAUX

FAITS SAILLANTS:

- L'implantation des programmes de formation en milieu carcéral est dûe, en bonne partie, aux orientations réformatrices du Rapport Archambault (1938) en matière de réinsertion sociale des détenus.

- Au cours des années soixante-dix, le programme de formation accueillait environ 400 détenus par jour, alors qu'en 1984-1985, ce sont plus de 1 000 détenus qui quotidiennement auront accès à divers programmes couvrant tous les ordres d'enseignement.

- La plupart des programmes de formation offerts en milieu carcéral s'inscrivent dans le régime d'emploi et de rémunération des détenus.

- Les détenus poursuivent leurs études de jour, à raison d'au moins trente heures par semaine, dans le cadre d'un enseignement individualisé, à entrée et sortie continue, menant à des diplômes, attestations et crédits reconnus par le M.E.Q..

- La satisfaction des étudiants à l'égard des programmes est élevée dans l'ensemble bien qu'il semble y avoir des différences d'appréciation selon le degré de sécurité auquel ceux-ci sont astreints et selon la proximité ou non de leur libération.

- Le personnel enseignant est majoritairement constitué d'hommes entre 30 et 44 ans, employés à plein temps ayant un statut de permanent et travaillant 37 heures et demie par semaine; ce portrait est toutefois en voie d'être substantiellement modifié.

- Les besoins de perfectionnement du personnel enseignant sont grands et touchent plusieurs aspects de la tâche; le dégagement du temps de travail usuel pour se ressourcer et l'animation pédagogique sont réclamés par les formateurs et formatrices.

- Le coût d'un étudiant en milieu carcéral est d'environ 5 900$ en 1983-1984, ce qui rejoint la moyenne annuelle du système d'enseignement public (primaire-secondaire); ce coût varie selon les ordres d'enseignement et selon les secteurs.

| | |
|---|---|
| XIX$^{e}$ siècle | Mise en place du système pénal canadien à partir du modèle Auburien: travail productif le jour, méditation et réflexion la nuit. |
| 1933 - | L'école du pénitencier St-Vincent-de-Paul, seul établissement fédéral au Québec, comprend 17 classes - 9 françaises et 8 anglaises. |
| 1938 - | Le Rapport Archambault propose une réorganisation complète du système éducatif en milieu carcéral. |
| 1947 - | Le Rapport Gibson réitère les recommandations du Rapport Archambault dont la mise en application a été suspendue à cause des urgences de la guerre 1939-1945. |
| 1952 - | Inauguration du Centre fédéral de formation (C.F.F.) établissement destiné aux jeunes détenus dont c'est la première sentence. C'est, même en 1984, le seul établissement du genre au Canada. |
| 1956 - | Le Rapport Fauteux recommande une approche éducative capable de changer les attitudes et les habitudes de comportement des détenus. |

## 2. PROGRAMMES DE FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL: ASPECTS GÉNÉRAUX

Cette partie est consacrée à l'étude des programmes de formation en milieu carcéral en vigueur en 1983-1984 au Québec dans ce qu'ils ont de commun entre eux.

### 2.1 Perspectives historiques

Aux XIX$^{e}$ siècle, la formation de détenus s'est graduellement émancipée d'un modèle exclusivement basé sur le châtiment (ex.: isolement aux fins de méditer sur ses forfaits - modèle Pensylvanien),vers un modèle axé vers le traitement et l'acquisition d'attitudes pro-sociales (ex.: enseignement de l'éthique du travail et de l'indépendance financière - modèle Auburien). Notons que dès ses débuts, le système carcéral canadien a adopté le modèle Auburien: travaux communautaires et règle du silence le jour et isolement cellulaire la nuit. A cette époque, un seul pénitencier fédéral existait au Québec: le pénitencier St-Vincent-de-Paul construit en 1873. Aussi, c'est au XIX$^{e}$ siècle, lors de la ratification de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique en 1867 que furent départagées les responsabilités provinciales et fédérales concernant les détenus à partir du critère de la durée des sentences.

C'est sous l'inspiration des Rapports Archambault (1938) et Fauteux (1956) que la formation en milieu carcéral allait connaître ses premiers développements en tant que programme institutionnel. Ce développement, à l'origine, a très certainement été marqué, d'une certaine façon, par la philosophie "Auburienne" qui est à l'origine du système carcéral

1960 - Le Comité pour la Planification des Services correctionnels (Comité Mc Leod) met de l'avant la diversification des activités selon les types de délinquants et la création d'établissements spécialisés.

1961 - Révision de la Loi sur les pénitenciers qui stipule dorénavant que les détenus doivent, avec l'aide du personnel, participer à leur propre réadaptation.

1961 - Création des administrations régionales.

1961 - Inauguration de l'établissement Leclerc. Dès les débuts, les détenus ont accès à des cours de formation générale.

1965 - Inauguration de l'établissement Cowansville. Des cours de formation générale et professionnelle sont offerts aux détenus. Début de l'intervention socioculturelle de l'A.R.C.A.D.

1967 - Début de la collaboration fédérale-provinciale dans le dossier de la formation en milieu carcéral via la Commission scolaire Duvernay.

1970 - C'est au début de cette décennie que l'on voit s'implanter des programmes d'unités résidentielles dans les établissements à sécurité S-3, S-4, S-5.

1971 - Début des cours de formation professionnelle à l'établissement Archambault inauguré deux ans auparavant. Début aussi de l'intervention de la C.S.R. Blainville-Deux-Montagnes.



canadien. Ainsi, bien que le Centre fédéral de formation, construit en 1952, soit le reflet des préoccupations que l'on retrouve dans le Rapport Archambault (ex.: souci de réadaptation du détenu et constat quant au manque flagrant de formation des jeunes délinquants), l'impulsion de départ fut donnée à la formation professionnelle. Cette philosophie "Auburienne" a des racines qui plongent dans la conception que la société avait alors de l'éthique du travail: le travail est bon en lui-même, il fonde la dignité de la personne et la rend utile pour la société; le succès repose sur l'effort personnel et les biens matériels sont la mesure de cet effort. Si le modèle Auburien pur insistait d'abord pour que le détenu fasse du travail productif, sans formation professionnelle préalable, le souci de réadaptation des détenus amené par les Rapports Archambault et Fauteux renversera en partie[1] l'équation mais sans la modifier quant au fond: l'incarcération devait dorénavant fournir au détenu l'occasion d'acquérir une formation professionnelle pour devenir un travailleur productif dans la société. En fait, à l'époque, on peut se demander si une autre orientation eut été acceptée par la société? Peut-être que non.

Il fallut attendre les années soixante pour qu'une nouvelle philosophie de la réadaptation se manifeste. Celle-ci allait puiser son inspiration du côté des découvertes de la psychologie et de la psychanalyse. D'ailleurs, c'est au cours de cette période qu'apparaît, en milieu carcéral, un personnel professionnel provenant des sciences sociales et

---

(1) Le travail industriel n'a pas pris fin pour autant en milieu carcéral. Il y eut cohabitation et parfois amalgame entre formation professionnelle et production industrielle.

1973 - Réouverture du "Vieux-pen" fermé à la fin des années 60, suite à une augmentation imprévue du nombre de détenus au Québec. Reprise des cours dans cet établissement.

1973 - Création des comités aviseurs de citoyens dont le but est d'aider le directeur de chaque établissement à organiser ses programmes à l'intérieur et à l'extérieur du pénitencier.

1973 - Début de l'intervention du Collège Dawson pour les détenus anglophones du Leclerc et d'Archambault, qui va durer jusqu'en 1976.

1976 - Début de la formation professionnelle au Leclerc. Début aussi de l'intervention du Collège Marie-Victorin pour tout programme d'ordre collégial. Grève des détenus à Archambault dont une des revendications est justement d'obtenir des cours d'ordre collégial.

1977 - Le Rapport Mc Guigan recommande que la formation soit contrôlée par des groupes professionnels de l'extérieur et que des ententes soient conclues avec les provinces.

1977 - Inauguration de l'établissement La Macaza. Des cours de formation générale y sont offerts.



des sciences du comportement. Dès lors, la réadaptation des détenus s'apparenta à une forme de traitement ou de psychothérapie. D'une certaine façon, la formation, notamment la formation académique, fut influencée par ce courant. On parla alors de développement moral, de déficience cognitive, de mésadaptation socio-affective et ainsi de suite. D'autant plus que ces réflexions correspondaient à de nouveaux champs d'études en éducation portant, par exemple, sur les valeurs et l'adaptation des méthodes d'enseignement à diverses "clientèles" scolaires. Là aussi, de nouveaux professionnels firent leur apparition dans le système d'enseignement québécois. Cependant, c'est au Canada anglais qu'une telle approche de la formation en milieu carcéral fut davantage mise en pratique. Curieusement, au Québec, ce fut moins le cas. Peut-être que les responsables et le personnel enseignant du secteur général furent davantage préoccupés par les besoins de scolarisation formelle des détenus et que la barrière linguistique renforça cette tendance. En effet, le Québec d'alors était en pleine "révolution" tranquille et l'on misait gros sur l'instruction[1] comme l'un des facteurs clés devant permettre au Québec de devenir rapidement une société moderne et capable de se prendre en mains[2]. Cette préoccupation sociale devait probablement se refléter sur le milieu carcéral au Québec. D'ailleurs de nombreux établissements furent inaugurés au cours de cette période (Leclerc, Cowansville, Archambault)et ceux-ci offrirent, pour la plupart dès leurs débuts, des cours de formation générale. Conséquemment, beaucoup d'enseignants, ayant une expérience du réseau de

---

(1) On se souviendra du slogan "qui s'instruit s'enrichit".

(2) "Maître chez nous".

1977 - Premier colloque sur la formation en milieu carcéral, au Québec, réunissant le personnel enseignant, les cadres et les intervenants des commissions scolaires.

1978 - Une étude de l'Institut pédagogique de l'Ontario (I.E.P.D.) recommande de rehausser les critères de sélection du personnel enseignant et de fournir une formation ad hoc précise et pertinente au milieu carcéral. Deuxième colloque sur la formation en milieu carcéral au Québec.

1979 - Un troisième et dernier colloque sur la formation en milieu carcéral.

1980 - Consultation de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA). Quatre mémoires portant sur la formation en milieu carcéral sont déposés: A.R.C.A.D., S.C.C., C.S. Les Ecores, Association de professeurs du C.F.F.

1981 - Signature de l'Entente-cadre relative à la formation dans les pénitenciers fédéraux du Québec entre le S.G.C., le M.E.Q. et le ministère des Affaires intergouvernementales. Le S.C.C., région Québec, participe aux audiences de la C.E.F.A.

1981 - Premiers cours d'Alpha au C.F.F. via un collectif externe et à Cowansville via l'école. Aussi, premier cours universitaire à plein temps à l'établissement Laval (projet Bagil - Université Laval). Le S.C.C. décide d'employer par contrats de services ses propres formateurs et formatrices en lieu et place des commissions scolaires.



l'enseignement public ou privé au Québec furent embauchés pendant ces années. De même, l'intervention des commissions scolaires débuta au cours de cette période.

Les années soixante-dix allaient surtout être marquées par l'ouverture vers l'extérieur des programmes de formation générale et professionnelle: formation de comité aviseur de citoyens, apparition de nouvelles institutions d'enseignement[1] implantation d'organismes bénévoles (ex.: A.R.C.A.D.), supervision des comités paritaires en formation professionnelle. Il fallait rompre avec un certain isolement de la formation en milieu carcéral et permettre une oxygénation du personnel enseignant. Ce souci s'inscrivait d'emblée dans les recommandations du Rapport Mc Guigan qui stipulaient que la formation devait être contrôlée par des groupes professionnels de l'extérieur et que des ententes soient conclues avec les provinces. Sous cet angle, trois colloques réunissant le personnel enseignant, les responsables de programmes et les intervenants des commissions scolaires eurent lieu en 1977, 1978 et 1979. Aussi, des recherches externes portant comme tel sur la formation en milieu carcéral furent entreprises pour la première fois durant ces années. Signalons à cet effet le rapport de l'Institut pédagogique de l'Ontario, intitulé: Etude de l'éducation et de la formation pénitentiaire (1978-1979).

Les années cinquante, soixante et soixante-dix sont donc celles qui ont vu émerger la formation en milieu carcéral en tant que programme. Sous certains points de vues, cette formation est extrêmement novatrice. Ainsi, ailleurs dans la société, on ne prendra en considération l'éducation des adultes dans la scolarité publique que dans les années

---

(1) C.S.R. Blainville-Deux-Montagnes, C.S. Davignon, C.S. Les Ecores (et plus tard C.S. Pierre-Neveu), Collège Dawson et Collège Marie-Victorin.

1982 - La D.G.E.A. confie à une seule commission scolaire, la C.S. Les Ecores, le mandat d'intervenir dans tous les établissements où se donne un programme de formation d'ordre pré-secondaire et secondaire. Le Collège Marie-Victorin prend le relais du S.C.C. pour l'embauche de formateurs et formatrices contractuels pour l'enseignement pré-secondaire et secondaire.

1982 - Le Rapport de la C.E.F.A. recommande,pour les détenus,que soit davantage utilisées les ressources communautaires; que l'on donne priorité à l'alphabétisation et à la formation de base; que l'accès aux études collégiales et universitaires soit facilité; que la participation des détenus soit favorisée; que le personnel enseignant soit embauché via les organismes externes.

1983 - La Commission scolaire Les Ecores se voit retiré son mandat et celui-ci est confié à trois commissions scolaires: Davignon, Pierre-Neveu et Blainville-Deux-Montagnes. Fin du projet Bagil, de nouveaux appels d'offres sont lancés par le S.G.C. Fondation du Groupe de recherche sur l'éducation en prison (GREP) rattaché à l'Université Laval. Signature des Annexes 1983-1984, S.C.C. - D.G.E.A. et S.C.C. - D.G.E.P.

1984 - L'établissement Archambault devient dorénavant un pénitencier spécialisé en formation. Un nouveau pénitencier ouvre ses portes à Drummondville amenant l'implication d'une quatrième commission scolaire: La C.S.R. St-François.Signature des Annexes 1984-1985, S.C.C. - D.G.E.A. et S.C.C. - D.G.E.P. , S.C.C. - Faculté d'éducation permanente (U.de M.) et S.C.C.- Télé-Université.



soixante, celle des jeunes décrocheurs que dans les années soixante-dix. De même, l'enseignement individualisé à entrée et sortie continue qui est pratique courante en milieu carcéral n'est pas implanté partout en éducation des adultes mais bien que cela soit généralement souhaité. Les formateurs et formatrices, de même que les responsables de programmes ont dû concevoir des programmes, diplômes et méthodes "maison" afin de pallier aux insuffisances ou à l'absence d'apport du système public en regard de leurs besoins. Une telle situation a connu ses premiers redressements au cours des années soixante-dix.

Les années quatre-vingt, pour la formation en milieu carcéral, sont d'ores et déjà sous le signe du développement. Tout d'abord, développement quantitatif. En effet, au cours des années soixante-dix, les pénitenciers fédéraux du Québec allouaient environ 400 places/étudiant temps plein à leurs programmes de formation. Depuis lors, le volume d'accès n'a cessé de croître pour dépasser les 1000/places étudiant temps plein en 1984-1985 pour tous les ordres d'enseignement, soit une progression de 150% en moins de cinq ans. Cette progression fait abstraction des cours par correspondance, des places/étudiants à temps partiel, de la formation en industrie et de nombreux autres développements quantitatifs qu'a connu le programme de formation en milieu carcéral.

Développement quantitatif certes, mais aussi et surtout développement qualitatif. Ainsi, les programmes de formation en milieu carcéral ont été placés sous le signe de la transparence. De plus en plus d'intervenants externes agissent dorénavant à divers titres: observateur, évaluateur, support technique, recherche et ainsi de suite. Songeons ici aux commissions scolaires et à la D.G.E.A., au C.E.G.E.P et à la D.G.D.P., aux Comités paritaires , au ministère du Travail, à la Commission de santé et sécurité au travail, aux universités, au Comité aviseur de citoyens et autres organismes bénévoles ou de soutien. Cette volonté manifeste de transparence vise aussi à briser un certain isolement

de la formation en milieu carcéral et à valider la qualité de l'enseignement offert aux détenus à partir de critères de pertinence et d'excellence appliqués par des intervenants dont la compétence est socialement reconnue de tous.

Les années quatre-vingt sont aussi sous le signe du développement pédagogique: mise en place de nouveaux cours (ex.: santé et sécurité au travail) et de nouveaux programmes (ex.: alpha),perfectionnement des formateurs et formatrices, adaptation et création de matériel didactique, implantation de nouveaux services (ex.: information scolaire et professionnelle), de l'évaluation formative et sommative, de la formation de type industriel et de l'enseignement assisté par ordinateur. Outre la formation qualifiante donnant lieu à des crédits ou à d'autres formes de reconnaissance sociale (ex.: attestation de capacité, carnet d'apprenti, etc.), le développement pédagogique des années quatre-vingt sera très certainement aussi celui de la croissance personnelle ou, si l'on veut, du développement intégral de la personne, ce qui signifie ouverture à de nouvelles approches et problématiques: cours du soir, auto-formation, dynamique de vie, reconnaissance des acquis et ainsi de suite. La conjonction de la formation qualifiante, à la formation personnelle, permettra vraisemblablement de prendre en compte l'ensemble des besoins de formation des détenus. Ainsi, les étudiants auront accès à une variété de programmes et de cours et pourront, dans une perspective de prise en charge de leur propre formation, choisir divers types de cheminement conformes à leurs besoins et attentes.

Les développements pédagogiques en cours depuis quelques années en milieu carcéral traduisent un sentiment d'appartenance de plus en plus marqué aux pratiques d'éducation des adultes qui se multiplient dans nos sociétés. Ce sentiment d'appartenance s'est manifesté

lors des travaux de la Commission Jean (1981-1982). La plupart des intervenants majeurs d'alors de la formation en milieu carcéral ont déposé un mémoire auprès de la Commission et le S.C.C., région de Québec, a participé aux audiences. De plus, les services éducatifs offerts aux pénitenciers le sont par les services d'éducation des adultes des différentes commissions scolaires impliquées dans le dossier.

Ces développements, actuels ou en cours, comportent aussi leur part de difficultés. Ainsi, la multiplication des intervenants suscite des besoins de coordination et de concertation afin d'éviter les dédoublements d'efforts, l'adéquation des interventions et le partage des mandats et juridiction afin d'organiser de façon optimale les interventions de tous et chacun en vue d'une meilleure cohérence et qualité de services pour les étudiants. Une autre difficulté réside dans le fait que les développements en cours doivent être sous-tendus par une volonté politique ferme. Autrement dit, la formation ne doit pas être une mode vascillant au gré des gouvernements, de l'opinion publique et des contraintes budgétaires. Sa visibilité politique doit être assurée et ses développements sanctionnés par des orientations claires, précises et sujettes à évaluation. Une troisième difficulté porte sur le développement pédagogique comme tel. Bien que beaucoup ait été fait, il faut reconnaître que beaucoup reste à faire en ce domaine. De plus, l'innovation pédagogique requiert beaucoup de souplesse, d'ajustement, d'ouverture et de persévérance. Ces qualités ne sont pas absentes en milieu carcéral mais là, comme ailleurs, les changements provoquent des résistances, soulèvent des questions, remettent en cause ce que l'on croyait acquis. Ces quelques difficultés-type font apparaître la tâche des responsables de programmes comme étant au coeur d'un processus complexe, changeant et vital pour l'avenir de la formation en milieu carcéral.

## 2.2 Services de formation offerts aux détenus

Le Service correctionnel canadien offre des programmes d'éducation, de formation et d'emploi dans quelques trente pénitenciers fédéraux à travers le Canada. Ces programmes touchent des domaines aussi divers que la formation agricole, les cours d'alphabétisation, les programmes d'études universitaires, la formation professionnelle ou la formation de type industriel les études secondaires, les cours par correspondance, et ainsi de suite. La plupart de ces programmes font l'objet d'ententes avec les provinces compte tenu des compétences constitutionnelles reconnues à celles-ci en matière d'éducation.

Le Service correctionnel canadien, région de Québec, offre quant à lui, des programmes d'éducation et de formation dans six pénitenciers de niveau de sécurité S-3, S-4, S-5 et S-6. Les établissements à sécurité moindre (S-1 et S-2) et à sécurité très élevée (S-7), offrent peu de programmes de formation comme tels bien qu'ils soit de plus en plus question d'offrir des services de formation qui conviennent à ces types d'établissements (ex.: cours par correspondance, jumelage avec des alphabétiseurs bénévoles, cours de préparation à la sortie).

### 2.2.1 Accessibilité aux programmes de formation

C'est un fait reconnu, la situation des détenus sous juridiction fédérale quant à l'accès aux programmes de formation est, en 1983-1984, incomparablement meilleure que celle des détenus sous juridiction provinciale. Il s'agit bien sûr de détenus de sexe masculin.

L'accessibilité des détenus sous juridiction fédérale, résidant dans des établissements provinciaux, aux programmes de formation est en développement. L'accessibilité aux programmes de formation peut être vue sous divers angles selon que l'on se place du point de vue de capacité d'accueil des programmes, du cadre juridique entourant ceux-ci et des différentes modalités administratives ou autres auxquelles sont confrontés les détenus désireux de poursuivre une formation.

a) Capacité d'accueil des programmes

D'après les ententes convenues entre le S.C.C. d'une part, et divers organismes d'enseignement, d'autre part, en 1983-1984, plus de 950 places/étudiant à temps plein étaient mises à la disposition des détenus dans six pénitenciers fédéraux du Québec, moitié formation professionnelle et moitié formation générale. Environ trois places sur quatre étaient dévolues à la formation primaire et secondaire et une sur quatre à la formation collégiale. La formation universitaire quant à elle accueillait environ 20 étudiants, étant donné que le type de programme, en l'occurrence le projet Bagil de l'Université Laval, en était à sa phase de rodage lors de sa suspension en 1983. Les quatre établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5 où réside 60% de la population couverte par les six pénitenciers où il existe un programme de formation (cf. Tableau) offraient à eux seuls près de trois places sur quatre (73%). C'est donc dire qu'en 1983-1984, la capacité d'accueillir des détenus en formation était, toute proportion gardée, plus forte dans les établissements à sécurité moyenne que dans les établissements à sécurité élevée. Cette situation est due, en bonne partie, à la spécialisation d'un établissement en formation, soit le C.F.F.

---

(1) Sur les 2 600 détenus sous juridiction fédérale pouvant profiter des programmes de formation en 1983-1984 à travers le Canada, 37% sont du Québec. Cette proportion est supérieure à celle des détenus sous juridiction fédérale dans l'ensemble canadien (3 300 vs 11 500, soit 29%).

TABLEAU 2

Répartition des places/étudiant temps plein selon les établissements, les ordres d'enseignement et les secteurs

(1983-1984)

| ÉTABLISSEMENTS | SECONDAIRE | | | POST-SECONDAIRE | | TOTAL | Population de l'établissement (détenus) en janv. 83 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Alpha | Académique | Professionnel | Académique | Professionnel | | |
| Archambault (S-6) | 8 p/é | 50 p/é | 32 p/é | 15 p/é | 10 p/é | 115 p/é | 433 |
| C.D.C. (S-7) | --- | --- | --- | --- | 10 p/é | 10 p/é | 129 |
| C.F.F. (S-4) | 8 p/é | 72 p/é | 187 p/é | 10 p/é | 18 p/é | 295 p/é | 416 |
| Cowansville (S-4) | 8 p/é | 60 p/é | 67 p/é | 18 p/é | 39 p/é | 192 p/é | 459 |
| Leclerc (S-5) | 8 p/é | 72 p/é | 46 p/é | 30 p/é | 10 p/é | 166 p/é | 467 |
| Laval (S-6) | 16 p/é | 35 p/é | 8 p/é | 42 p/é* | 35 p/é** | 136 p/é | 587 |
| La Macaza (S-3) | 8 p/é | 12 p/é | 20 p/é | --- | --- | 40 p/é | 194 |
| TOTAL | 56 p/é | 301 p/é | 360 p/é | 115 p/é | 122 p/é | 954 p/é | 2 685*** |

(Source: Ententes-cadre. 1983-1984).

* 42 p/é: 12 p/é pour les étudiants de la population "régulière", 10 p/é pour la population en protection et 20 p/é pour les cours universitaires

** 35 p/é: 10 p/é pour les étudiants de la population "régulière", 25 p/é pour la population en protection

*** ne comprend pas les populations du Centre régional de réception (170) et des établissements à sécurité minimale (334).

Le S.C.C. s'est fixé comme objectif en 1984 "que 20% des détenus évalués à l'admission comme étant fonctionnellement analphabètes (moins de la cinquième année), puissent devenir fonctionnellement capables de lire et d'écrire dans les huit mois suivant leur admission".

Source: Entre Nous, vol. 9, no 1, janvier 1984.



Les ententes prévues pour 1984-1985 prévoient environ 1 150 places/étudiant temps plein pour tous les ordres d'enseignement, soit une augmentation de 20% de la capacité d'accueil des programmes de formation par rapport à l'année précédente. Cette augmentation n'est pas répartie également selon les secteurs d'enseignements et les établissements. Ainsi, la formation professionnelle voit sa quote-part de places/étudiant passer de 50% en 1983-1984 à près de 60% en 1984-1985. Les programmes d'alphabétisation, ou formation de base, passent de 56 places/étudiant en 1983-1984 à 86 places/étudiant en 1994-1985 soit une augmentation de plus de 50% de la capacité d'accueil. Quant à la capacité d'accueil selon les établissements, on observe que deux places/étudiant sur trois sont dans des établissemens à sécurité S-3, S-4 et S-5, en 1984-1985, comparativement à trois sur quatre en 1983-1984. Cette augmentation du nombre de places/étudiant dans les établissements à sécurité élevée est due , en grande partie, à la spécialisation de l'établissement Archambault dans des programmes de formation.

Outre la capacité d'accueil des programmes de formation en terme de places/étudiant à temps plein, il faut aussi noter la diversification des voies d'accès aux programmes de formation, notamment au secteur professionnel. Il s'agit ici du développement de la formation de type industriel et de la reconnaissance de celle-ci par le biais d'attestations de capacité. Ces attestations touchent des domaines aussi divers que cuisine, conciergerie, boulangerie, imprimerie, pisciculture, peinture, buanderie, métal.
Au secteur général, outre les places/étudiant temps plein, diverses autres voies d'accès sont aussi aménagées: cours par correspondance, cours universitaires le soir, cours complémentaires à temps partiel.

b) Cadre légal et administratif

Les détenus lorsqu'ils sont accueillis dans un pénitencier, se voient informés de leurs droits et responsabilités[1]. Parmi les droits conférés aux détenus découlant de la Loi canadienne sur les pénitenciers, il est dit:

i) "Il doit être établi dans chaque institution un programme convenable d'activités pour les détenus, conçu, dans la mesure où cela est pratique, pour rendre les détenus, lors de leur libération, aptes à assumer leurs responsabilités de citoyen et à se conformer aux prescriptions de la loi.

ii) Pour donner effet au paragraphe i), le commissaire doit, dans la mesure où cela est pratique, assurer à chaque détenu susceptible d'en bénéficier, une formation académique ou professionnelle, un travail productif et instructif, une activité religieuse, des loisirs et lui procurer une orientation psychiatrique, psychologique et sociale"[2].

Par ailleurs, le détenu, en contrepartie de ces droits qui lui sont conférés, a la responsabilité, en coopération avec le personnel:

"de la préparation d'un programme qui lui sera bénéfique afin de lui permettre de devenir un membre productif de la société lors de sa libération"[3].

Ainsi, au moment de l'affectation d'un détenu à un travail ou à une formation, une directive du Commissaire (no 221) précise que l'on doit tenir compte de ses besoins.

---

(1) S.C.C., Droits et responsabilités des détenus. Manuel de renseignement à l'usage des détenus. 1982.

(2) Manuel Op. Cit., p. 13.

(3) Manuel Op. Cit, p. 14. Il s'agit ici du plan de séjour.

Ce cadre légal donnant accès aux programmes de formation est assez unique. En effet, la population adulte du Québec n'a pas un tel "droit à la formation"(1). Celui-ci ne s'applique qu'à la scolarité obligatoire des jeunes de 6 à 16 ans. Cependant, le "droit à la formation" des détenus est déterminé à partir d'un cadre coercitif:

> "Tout détenu est astreint à se livrer à une occupation ou à une activité propre à l'aider dans sa rééducation et sa réadaptation (...).
> Dans la mesure du possible, les désirs des détenus seront pris en considération lors de la décision du type d'emploi ou d'activité auxquels ils seront affectés.(...).
> Chaque détenu sera employé activement à son travail, à sa formation ou à ses activités éducatives pendant toute la journée ouvrable de l'établissement dans toute la mesure du possible"(2).

Ainsi, le "droit à la formation" du détenu est consécutif au devoir que chaque détenu a d'accepter une occupation dans le cadre d'un programme offert par l'établissement. En fait, cette occupation est considérée comme un emploi et traitée comme tel:

---

(1) Fait à noter, la reconnaissance du droit à une formation de base pour les adultes, faisait l'objet de la première recommandation du Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean) présenté au Gouvernement du Québec en 1982.

(2) Manuel Op. Cit., p. 15.

(3) Manuel Op. Cit., p. 16.

"Chaque détenu sera rémunéré s'il a donné un rendement satisfaisant lors de la poursuite d'activités autorisées dans le cadre d'un programme de l'établissement"(1).

Chaque place/étudiant temps plein des programmes de formation correspond donc à un poste d'emploi qui relève du régime d'emploi et de rémunération des détenus. C'est le Comité de travail de chaque établissement qui veille à l'administration générale de ce régime. En outre, il est responsable de:

. l'évaluation des détenus et de leur affectation à des postes;
. de la révocation des détenus;
. de l'augmentation et de la diminution des salaires;
. de l'avancement ou du déclassement des détenus;
. de l'information du personnel et des détenus quant à l'application du régime de rémunération.

Le comité de travail est directement sous la responsabilité du directeur adjoint à la formation et emploi de chaque établissement. L'affectation du détenu à un emploi doit tenir compte du plan de séjour du détenu, défini par la gestion des cas, dans lequel sont pris en compte les besoins du détenu. L'on tient aussi compte des besoins et disponibilités de l'établissement.

Le comité de travail occupe donc une place stratégique quant à l'accès des détenus aux programmes de formation. C'est là que s'opère le suivi avec les recommandations

---

(1) Manuel, Op. Cit., p. 16

initiales du Centre régional de réception. C'est là aussi que se fait l'harmonisation entre ceux qui élaborent les plans de séjour des détenus (gestion de cas) et ceux qui sont chargés de les réaliser en grande partie (formation et emploi). C'est aussi là que les "besoins" et "attentes" manifestés par le détenu seront soupesés en tenant compte des besoins de l'établissement, des places disponibles et des priorités rattachées aux demandes d'affectation[1].

En résumé, l'accès aux programmes de formation est tributaire d'un cadre légal et administratif où cohabitent deux types d'impératifs. D'une part la nécessaire occupation des détenus dans un emploi rémunéré soumis à des normes de rendement évaluées tant pour les détenus[2] que pour les programmes[3]. D'autre part, la responsabilisation du détenu via la prise en charge par celui-ci de la réalisation d'un plan de séjour, tenant compte de ses désirs et attentes, en vue d'une éventuelle réinsertion sociale. Il peut y avoir incompatibilité entre le fait de définir le détenu comme le premier responsable de son éventuelle réinsertion sociale et l'astreindre à occuper un emploi. Toutefois, pour la majorité des détenus, tel n'est pas le cas puisque responsabilisation et occupation peuvent recouper de larges pans d'une même réalité. Cependant

---

(1) Ainsi, si un détenu demande à suivre des cours d'alphabétisation, une attention particulière sera accordée à sa demande.

(2) Par exemple, en formation, dans la plupart des établissements, il existe un règlement administratif qui enjoint les étudiants de passer au moins quatre examens par mois.

(3) Ainsi, la production de crédits reste un indice de performance des programmes de formation destinés aux détenus.

"(...) il n'est ni humain, ni réaliste d'offrir aux détenus des privilèges comme les absences temporaires, une bonne rémunération, une réduction de peine, sans compter les soins et le confort que le Service est légalement tenu de leur offrir sans que ceux-ci aient besoin de mériter de tels privilèges. Par conséquent, le Service correctionnel du Canada obligera dorénavant tous ses détenus à participer à une activité ou à un programme d'emploi productif. Quoiqu'il en soit, les détenus ont toujours le choix de ne rien faire, à la différence qu'ils n'auront plus que le confort et les soins de base que le Service est légalement tenu de leur offrir".

Source: S.C.C., Régime de rémunération des détenus, 1981, p. 7.



il peut être important de reconnaître que ces deux impératifs ne se réduisent pas l'un à l'autre. Plus même, l'opérationnalisation de ces impératifs devrait, de façon générale, être mise en oeuvre à partir d'un principe hiérarchique clairement admis. Ainsi, si l'occupation des détenus était jugée comme prioritaire par rapport à leur responsabilisation, cela reviendrait à dire que le système carcéral trouve sa finalité en lui-même. Ce qui est politiquement, socialement et moralement inacceptable. Par contre, si la responsabilisation devient le premier impératif, l'occupation des détenus apparaît dès lors comme la conséquence d'une préoccupation d'individus autonomes et responsables, capables de contribuer à leur développement personnel et à celui de ceux et celles qui l'entourent. Une telle optique aurait pour effet de réduire considérablement les attitudes cyniques ayant cours chez les détenus qui estiment être en présence de deux discours: un prônant leur responsabilisation mais se concrétisant, dans les faits, comme une simple occupation.

c) Modalités administratives en vigueur dans le système carcéral

Les modalités administratives font partie intégrante du processus facilitant l'accès des détenus aux programmes de formation. En effet, certaines modalités administratives peuvent faciliter l'accès des détenus à la formation tandis que d'autres font office de contrôle ou de restrictions pouvant influencer de façon notable le processus d'accès.

Ainsi, le système carcéral évalue les individus nouvellement sentencés lors de leur passage au Centre régional de réception (C.R.R.), situé à Sainte-Anne-des-Plaines.

Pendant un mois environ, les nouveaux détenus ont l'occasion de rencontrer divers professionnels et de passer certains tests permettant d'évaluer leurs connaissances, habiletés et intérêts. Il se fait même un dépistage relativement précis des adultes analphabètes. Au terme de ce processus d'évaluation, une équipe pluridisciplinaire émet des recommandations quant à la localisation et à l'affectation des détenus en début de sentence. Le C.R.R. traite environ 2 000 dossiers par année et, selon les évaluation administratives du S.C.C., 50% des recommandations du Centre seraient mises en application par la suite.

Un autre volet de l'accueil des détenus désirant poursuivre une formation s'effectue par le biais, comme nous l'avons vu, du comité de travail. Le comité doit, théoriquement, prendre en compte l'évaluation du C.R.R. et le plan de séjour du détenu dans l'établissement défini par la gestion de cas. Il arrive parfois que le comité de travail affecte un détenu dans une formation qu'il n'a pas demandée, faute de place ou en attendant une ouverture. Le comité peut aussi être amené à discuter l'affectation en formation de certains cas problèmes qui, pour une raison ou une autre, n'ont pas pu ou voulu fonctionner dans d'autres programmes d'emploi. Le comité est aussi responsable du niveau rémunération qui sera octroyé au détenu. Règle générale, le salaire des détenus en formation est inférieur à celui des détenus travaillant aux industries (cf. Tableau 3).

Tableau 3
Taux de rémunération quotidien des détenus selon le type d'établissement et le secteur d'emploi (en $).

| | S-6 | | S-5, S-4, S-3 | | S-2, S-1 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Industrie* | Formation | Industrie* | Formation | Industrie* | Formation |
| Grade | | | | | | |
| 1 | 1,60 | 3,15 | 1,60 | 3,70 | 1,60 | 4,80 |
| 2 | 4,25 | 3,70 | 4,80 | 4,25 | 5,90 | 5,35 |
| 3 | 4,80 | 4,25 | 5,35 | 4,80 | 6,45 | 5,90 |
| 4 | 5,35 | 4,80 | 5,90 | 5,35 | 7,00 | 6,45 |
| 5 | 5,90 | ** | 6,45 | ** | 7,55 | ** |

* il s'agit du taux de rémunération maximal, en formation il n'y a qu'un seul taux de rémunération par grade.

** il n'y a pas de grade 5 en formation.

Source: S.C.C., Régime de rémunération des détenus, Direction des communications, 1981.

Le décalage entre le salaire des industries et celui versé en formation est expliqué officiellement par le fait qu'aux industries ou dans les services, les détenus produisent pour l'établissement ou pour CORCAN[1], tandis qu'en formation, ils produisent pour "eux-mêmes". De façon générale, les étudiants en formation récusent cette explication puisque, disent-ils, ils sont confrontés au même coût de la vie lorsqu'il

(1) CORCAN est une marque de commerce déposée désignant la commercialisation des produits fabriqués par les détenus.

s'agit d'acheter les biens et services disponibles à l'intérieur du système carcéral (ex.: cantine). Cette argumentation est plus ressentie dans les établissements à sécurité élevée et en formation professionnelle, notamment dans les établissements où cohabitent formation et industrie. Autrement dit, les étudiants résidant dans un établissement spécialisé en formation ne feront pas ou peu état des différences salariales formation - industries. Dans les autres établissements, les possibilités et motifs de comparaison sont plus grands.

L'orientation voulant que la formation ne donne pas lieu à des bénéfices immédiats aussi grands que le travail aux industries devrait être maintenue[1]. Non pas que la formation soit un privilège ou qu'elle "rapporte" moins que les industries. Plutôt, il s'agit de mettre en évidence le caractère réfléchi et responsable de tout processus de formation. Pour ce faire, il faut éviter que le salaire agisse comme motivation extrinsèque au détriment de la motivation intrinsèque du détenu. Bien que ce soit le comité de travail qui décide de l'affectation du détenu, il ne faut pas perdre de vue qu'initialement, c'est le détenu qui demande d'être affecté à ces programmes. C'est ce libre arbitre que le régime de rémunération doit appuyer[2].

---

(1) Ce qui n'exclut pas une augmentation des taux de rémunération étant donné que le régime de rémunération est basé sur un "revenu disponible" datant de 1981.

(2) L'affectation du détenu à un poste de travail aux industries s'apparente davantage à une offre de services d'un employeur, bien que cela n'exclut pas que soient pris en compte les goûts, aptitudes et compétences du détenu.

Une fois le détenu affecté par le comité de travail au programme de formation, les responsabilités administratives du système carcéral quant à l'accès des détenus en formation vont en s'amenuisant. A ce stade, les futurs étudiants sont confrontés à la variété des programmes disponibles dans l'établissement et aux listes d'attentes. Concernant la variété des programmes disponibles, la taille de l'établissement aura bien sûr un impact mais davantage sa vocation (formation vs industrie) et le degré de sécurité de celui-ci (S-6 vs S-3, S-4, S-5). En effet, ce sont dans les établissements qui se spécialisent en formation que l'on retrouve un vaste choix de cours, autant au secteur général qu'au secteur professionnel. De plus, jusqu'à tout récemment, le Service correctionnel appliquait le principe du "cascading".
Le cheminement du détenu au sein du système carcéral dépendait de l'acceptation de responsabilités par celui-ci, ainsi que de son désir de progresser dans le cadre des paramètres de sécurité appropriés. Dans cet esprit, les programmes de formation qui demandent ou exigent des détenus une plus grande responsabilisation et prise en charge étaient surtout développés dans des établissements à sécurité moindre (S-3, S-4, S-5). Cependant, comme nous l'avons vu, avec la spécialisation en cours de l'établissement Archambault en formation, il existera dorénavant une possibilité théorique plus grande qu'un détenu puisse commencer une formation de son choix dans un établissement à sécurité élevée. Il pourra, s'il le désire, poursuivre celle-ci dans un établissement à sécurité moindre s'il venait à être transféré, comme c'est souvent le cas.

Dans les établissements à vocation industrielle, l'existence d'un programme de formation ne devrait pas être remise en question. Toutefois, compte tenu de ressources plus limitées, de tels programmes auront à choisir des axes de développements cohérents.

Concernant l'évolution des marchés de travail et des besoins de formation qualifiante liés à celle-ci, les secteurs économiques d'avenir au Québec sont relativement connus:

"Sans oublier les secteurs économiques plus traditionnels, qui ont besoin de mise à jour et de ressources humaines qualifiées, le virage technologique s'effectue d'abord, au Québec, dans les secteurs industriels importants, tels que l'aérospatiale, la construction navale et la fabrication de matériels de transport en commun. Il se réalise aussi dans le domaine des services à effet d'entraînement - tels le transport, le tourisme, les sièges sociaux d'entreprises ou d'organismes, les centres de recherche - qu'on désigne maintenant comme le "tertiaire moteur". Il s'accomplit, enfin, dans l'univers des technologies de pointe."

Source: Gouvernement du Québec, Un projet d'éducation permanente, Enoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, 1984, p. 14.



Ce peut être d'offrir des cours spécialisés ayant un caractère unique ou répondant à des attentes particulières du milieu. En tout état de cause, ces orientations devraient être prises une fois que les services de formation de base sont offerts et ce afin d'assurer l'accès au plus grand nombre.

Dans les autres établissements, la variété des cours offerts est beaucoup plus grande. Cependant, il faut reconnaître que cette variété est surtout le fait d'un système basé sur l'offre de formation et non pas la demande. Le rationnel voulant qu'un établissement offre tel ou tel cours est basé sur un ensemble de facteurs comme l'histoire spécifique du programme de formation et les besoins de l'établissement: théorie de la réhabilitation en vigueur, ressources disponibles, intervenants provinciaux intéressés ou disponibles, personnalité des responsables des programmes, services essentiels aux détenus (cuisine, coiffure, entretien) et ainsi de suite. Une telle approche évite le piège des formations populaires pendant un certain temps et qui sombrent dans l'oubli peu après. Cependant, cette approche peut aussi apparaître quelque peu rigide par rapport à l'évolution de la demande. Pas seulement celle des étudiants mais aussi celle provenant de l'évolution des marchés de travail et des modes de vie dans notre société. Jusqu'à date, les responsables des programmes de formation ont pu prendre en compte ces nouvelles demandes en accroissant les ressources et effectifs évitant ainsi les profondes réorganisations administratives et les mutations et recyclages de personnels qui en découlent. Dans un contexte de gestion de la décroissance et de pression de plus en plus forte pour que les curriculum de formation restent à la fine pointe de l'évolution sociale, la formation en milieu carcéral devrait connaître plusieurs pressions concernant l'utilisation et l'affectation des ressources et des personnes. Il en va de la

crédibilité des programmes de formation aux yeux des étudiants et de la société.

Quant aux listes d'attentes, dernier item quant à l'accès des détenus au programme de formation, il appert qu'une période d'attente ne dépasse guère trois semaines dans la plupart des établissements. D'ailleurs, il est notable qu'aucun détenu, lors d'entrevues individuelles ou de groupes[1], n'ait relevé ce thème pour en faire l'objet d'un grief étayé.

d) Accueil et référence

L'accueil et référence est un service destiné aux détenus qui désirent clarifier leur situation afin de trouver la ressource appropriée pour répondre à leurs besoins de formation. L'accueil et référence fait donc partie du processus d'accessibilité des détenus en formation et occupe une place importante quant à la motivation ultérieure des étudiants. En effet, c'est à cette étape que les détenus reçoivent une information:

- sur l'ensemble des services offerts;
- sur les ressources du milieu;

et une aide:

- pour comprendre, identifier, analyser et solutionner un problème;
- pour préciser un besoin éducatif, les besoins d'orientation, d'information scolaire et professionnelle ou toute autre situation qui a besoin de clarification.

---

(1) cf. Portrait de la formation en milieu carcéral.

Plusieurs intervenants sont partie prenante du dossier accueil et référence. Ainsi, le dépistage, l'évaluation et l'information faite par le C.R.R. est, de toute évidence, un élément constitutif de l'accueil et référence. L'affectation, par le comité de travail, du détenu en formation, constitue un autre aspect de l'accueil et référence. Une fois intégré au sein du programme de formation, l'étudiant continue de recevoir des informations et clarifications via le responsable de l'école ou de la formation professionnelle ou encore des formateurs et formatrice (ex.: counseling). De plus, les commissions scolaires, par leurs services d'inscription et ouverture de dossiers, d'attributions d'équivalences, d'élaboration de profil de formation et de classement et d'information scolaire et professionnelle, assument une bonne partie de la fonction accueil et référence. Ces services peuvent varier d'un établissement à l'autre selon la vocation de l'établissement ou de son éloignement des grands centres urbains.

De façon générale, tous les aspects de l'accueil et référence sont, à un moment ou l'autre, offerts comme services aux détenus. Cependant, bien que tous les éléments y soient, la structuration de ceux-ci fait défaut. Ainsi, le détenu reçoit ses informations sur les programmes de formation par brides réparties dans le temps et dans des endroits différents. A lui de recoller les morceaux. Pour une bonne part, une telle situation est peut-être inévitable compte tenu du cheminement discontinu et en partie aléatoire du déteru dans le système carcéral et aussi compte tenu que des considérations autres que le cheminement éducatif interviennent au cours de ce processus (ex.: sentence, sécurité, etc...). De plus, rien n'indique que la fonction accueil et référence, dans son état acutel, cause de graves préjudices quant à l'accès au programme de formation. Cependant, si l'on conçoit l'accueil et référence comme un premier support à la motivation des détenus en formation,

il faudrait alors rendre cette fonction moins diffuse et éclatée. Pour ce faire, il faudrait peut-être explorer la possibilité d'élargir et renforcer le mandat des commissions scolaires en ce domaine sans que cela amène les autres intervenants à se sentir déresponsabilisés par rapport à cette fonction. Ainsi, les commissions scolaires auraient la charge de supporter les divers intervenants en accueil et référence (ex.: C.R.R., comité de travail, responsables de programmes, formateurs et formatrices, conseillers pédagogiques, techniciens et techniciennes en information scolaire et professionnelle) par le biais d'interventions et d'informations structurantes. De cette façon, l'accueil et référence resterait un service de première ligne qui est l'affaire de tous et de toutes sans pour autant offrir l'image d'un service intégré quant à sa philosophie et ses pratiques.

2.2.2 Caractéristiques socio-pédagogiques des programmes de formation

Les services de formation offerts aux détenus mettent en présence des personnes, des groupes, des communautés, des collectivités, des organisations, des institutions, des ressources, des matériaux, des valeurs et ainsi de suite. Comment s'organise la communication pédagogique dans le contexte carcéral et quels sont les aspects essentiels qui s'en dégagent? Ces questions constituent la zone opérationnelle dans laquelle se traduisent les buts et objectifs des programmes de formation et, de façon plus générale, du milieu carcéral.

Types de cours offerts aux détenus dans les établissements de la région de Québec au secondaire:

- Secteur général
  . Français
  . Anglais, langue seconde
  . Mathématiques
  . Physiques
  . Chimie
  . Biologie
  . Histoire
  . Géographie
  . Sciences humaines
  . Etc...

- Secteur professionnel
  . Briqueteur-maçon
  . Tuyauterie
  . Plomberie
  . Ferblantier
  . Métal ouvré
  . Charpentier-menuisier
  . Coiffure
  . Mécanique-automobiles
  . Débosselage
  . Cuisine
  . Ajustage mécanique
  . Soudure
  . Dessin industriel
  . Techniques commerciales
  . Santé-sécurité
  . Horticulture
  . Ebénisterie
  . Petits moteurs
  . Etc...



a) Contenus de formation

Les savoirs transmis en milieu carcéral dans le cadre des programmes de formation se rapportent presque tous à ce qu'il est convenu d'appeler la formation qualifiante, c'est-à-dire une formation qui conduit nécessairement à une forme de reconnaissance sociale. Ainsi, au secteur général, la plupart des cours offerts aux détenus sont ceux reconnus par le ministère de l'Education et donnent lieu à des crédits accumulables dans le cadre d'un diplôme terminal. De même, au secteur professionnel, la plupart des cours offerts sont sanctionnés par un organisme externe:crédits ou attestations de capacité du ministère de l'Education; cartes de la Commission de la santé et de la sécurité au travail (C.S.S.T.); cartes de compétences émises par différents comités paritaires; et, carnets d'apprentis émis par le ministère du Travail. La reconnaissance d'études par le biais d'attestations ou diplômes-maison en milieu carcéral est, en 1984, à toutes fins pratiques disparue, autant au secteur général qu'au secteur professionnel.

Cette priorité manifeste donnée à la formation qualifiante n'est pas le fruit du hasard. D'une part, elle traduit la volonté des responsables de programmes d'harmoniser les activités de formation offertes en milieu carcéral à celles ayant cours dans la province de Québec tel que le recommandait le rapport Mc Guigan en 1977. D'autre part, elle correspond à une orientation explicite du Service correctionnel visant à offrir des programmes utilitaires aux détenus leur donnant ainsi des possibilités accrues de réinsertion sociale. Encore là, il faut y voir la marque du Rapport Mc Guigan qui reconnaissait que le détenu est une personne responsable de

ses actes et que l'incarcération n'inclut pas le traitement thérapeutique, puisque le principe de la thérapie est un empiètement sur le droit de la personne de faire ses propres choix[1].

Dès lors, les programmes de formation exigent une interaction importante entre le personnel, les détenus et divers groupes et personnes provenant du grand public. Les formateurs et formatrices ne sont plus les principaux définisseurs des contenus de formation, reléguant au second plan des programmes-maison que certains avaient patiemment élaborés aux cours des ans. Ces programmes-maison, même s'il leur manquait la reconnaissance sociale, avaient leurs mérites. Ils étaient davantage adaptés au milieu carcéral et tenaient compte de la sous scolarisation des détenus en n'imposant pas trop de contenus théoriques à ceux-ci. Les programmes actuels, notamment en formation professionnelle, exigent, aux dires de plusieurs formateurs et responsables de programmes, trop de pré-requis et trop de connaissances théoriques. En cela, ils seraient mal adaptés aux étudiants du milieu carcéral. Selon eux, les cours devraient comporter davantage d'exercices pratiques et de modules qui permettraient de donner aux étudiants, dès le départ, une tâche qui leur permettrait une réussite même partielle.

Ces problèmes d'implantation soulèvent la question plus générale de l'introduction de la formation sur mesure en milieu carcéral. Jusqu'à présent, les programmes de formation sont définis dans un cadre pédagogique de formation continue menant à un

---

(1) cf.: Rapport Mc Guigan, paragraphe 200, p. 43.

diplôme terminal. Conséquemment, la diversité des cheminements éducatifs est pour le moins limitée. La responsabilisation de l'étudiant en regard de son projet éducatif s'en trouve affectée. De plus, les formateurs et formatrices voient leur marge de manoeuvre considérablement réduite alors qu'en tant que professionnels ils devraient avoir la maîtrise de leurs pratiques.

Une formation sur mesure basée sur une information scolaire et professionnelle adéquate, un système de reconnaissance des acquis de formation extra-scolaires et un assouplissement des règles administratives entourant la dotation des places/étudiants sont peut-être des mesures préalables qui permettraient de retenir le meilleur des programmes maison (i.e l'adaptation au milieu carcéral) et le meilleur des programmes du ministère (i.e la reconnaissance sociale) et d'introduire une nouvelle dimension dans les programmes de formation: le pluralisme des cheminements éducatifs en milieu carcéral. De même, l'introduction de la formation sur mesure constituerait probablement un premier pas vers la prise en compte d'aspects du développement de la personne autre que cognitif ou utilitaire au sens social du terme.

b) Méthodes et moyens de formation

Enseignement individualisé

Des méthodes et moyens mis en oeuvre afin de faciliter la communication pédagogique, l'enseignement individualisé à entrée et sortie continue, occupe certes la place la plus importante. Ce type d'enseignement individualisé a été introduit au cours des

années soixante-dix dans les différents établissements afin de permettre un taux d'occupation maximal des places/étudiant [1] étant donné les nombreux transferts, aussi, pour tenir compte, dans un espace réduit et avec des ressources limitées, de la multiplicité des situations des étudiants: rythme d'apprentissage, degré de de scolarité, besoins d'encadrement, difficultés particulières.

Le système d'enseignement individualisé à entrée et sortie continue fait l'unanimité autant chez les formateurs et formatrices que chez les étudiants. Les avantages sont certains:

- l'étudiant peut travailler à son propre rythme;
- il est moins susceptible de développer des conflits de personnalité puisqu'il travaille en interaction avec le matériel et le formateur ou la formatrice;
- la qualité du matériel aide l'étudiant à progresser et une uniformité est assurée entre les établissements;
- un étudiant peut utiliser du matériel varié pour accomplir un même objectif;
- selon les matières, l'étudiant peut rencontrer différents professeurs.

Cependant, même si les avantages semblent considérables, l'enseignement individualisé à entrée et sortie continue comporte certains désavantages notables:

---

(1) Le taux d'occupation des places/étudiants pour les cours utilisant l'enseignement individualisé à entrée et sortie continue est généralement de plus de 90%. Les cours n'utilisant pas cette formule rencontrent, tôt ou tard, une baisse d'effectifs notable.

- les étudiants incapables d'initiative personnelle ont beaucoup de difficultés à développer un rythme de travail satisfaisant;
- le système ne peut pas servir de palliatif au manque de motivation, celle-ci reste un pré-requis;
- des mauvaises habitudes peuvent se développer chez certains étudiants: routine, ennui, solitude;
- le système est exigeant pour les formateurs et formatrices: répétitions sans arrêt des mêmes explications, mise à jour constante du suivi de chaque élève, manque de visibilité des résultats du travail fait auprès des étudiants;
- le côté social des étudiants est négligé, l'apprentissage des relations interpersonnelles peut en souffrir.

Ces désavantages ne présentent pas une ampleur justifiant une remise en question de l'enseignement individualisé à entrée et sortie continue. Cette méthode convient particulièrement bien au contexte carcéral ce qui ne veut pas dire qu'elle ne soit pas perfectible. Ainsi, certaines avenues pourraient être explorées afin de rendre le système encore plus performant:

- réunir étudiants et enseignant(s) à l'occasion afin de discuter des difficultés d'apprentissage et identifier des moyens de s'entraider;
- assurer aux étudiants une bonne orientation en passant plus de temps avec eux à leurs débuts;
- utiliser et actualiser ou produire des manuels de bienvenues pour chaque sigle de cours;
- encourager les étudiants à se regrouper pour demander une aide commune;

- utiliser l'enseignement assisté par ordinateur ou du matériel audio-visuel notamment pour les premières parties de chaque cours qui sont souvent répétées;
- inviter les formateurs et formatrices à faire des recherches et à produire du matériel leur permettant d'améliorer certains aspects de la méthode;
- assurer, par le biais d'une information adéquate, la compilation d'indicateurs de succès à travers les établissements, par matière ou métier.

Programmes par objectifs

Corollairement à la méthode de l'enseignement individualisé, les outils pédagogiques les plus utilisés sont les programmes par objectifs (P.P.O.) du ministère de l'Education. Là aussi, généralement tous et toutes s'entendent quant à la pertinence de tels outils. Bien utilisés, ils permettent à l'étudiant de progresser par objectifs clairement identifiés et de s'assurer que celui-ci maîtrise bel et bien ceux-ci avant de passer à une nouvelle étape. Généralement, les explications sont suffisantes pour que l'étudiant chemine seul, le formateur ou la formatrice n'intervenant que là où il y a blocage. Cependant, la satisfaction quant à l'utilisation de ces outils varie:

- en formation professionnelle, on les trouve trop théoriques et souvent on leur substitue ou les complète avec des démonstrations pratiques;
- certains manuels comportent des erreurs;
- il y a parfois un manque d'harmonisation entre les examens et les contenus;
- certains formateurs du secteur professionnel n'auraient pas eu le temps de se les approprier vu le peu de temps dont ils disposent pour ce faire.

Plusieurs de ces difficultés, depuis l'implantation des P.P.O., ont été résolues ou aplanies. De façon générale, il reste que les P.P.O. ne sont pas un substitut à l'enseignement mais un guide et un support. Aussi, leur utilisation s'accomode volontiers au style et aux façons de faire de chaque personne du personnel enseignant.

Matériel audio-visuel

D'autres méthodes et outils sont aussi utilisés en milieu carcéral quoique de façon moins importante que l'enseignement individualisé et les programmes par objectifs. Dans la plupart des établissements, les secteurs général et professionnel ont à leur disposition un ensemble de moyens audio-visuels qu'il serait trop long d'énumérer ici[1]. Notons, par exemple, la présence d'un laboratoire de langues à l'établissement Leclerc et l'existence de classes équipées pour les démonstrations théoriques en formation professionnelle dans les divers établissements. Le matériel audio-visuel est aussi souvent utilisé dans une optique d'animation de la vie étudiante (radio, projection de films, de diapositives, culture générale, etc.). Parfois, certains établissements rencontrent des problèmes d'harmonisation quant à la politique d'achat de matériel audio-visuel (ex.: délais de commande trop longs, compatibilité du matériel) et aussi quant au partage des budgets d'achats entre le secteur socio-culturel et le programme de formation.

---

(1) cf. Portraits de la formation en milieu carcéral, C.S.R.B.D.M., 1984.

Micro-informatique

L'introduction de l'enseignement assisté par ordinateur, ou, de façon plus générale, de la micro informatique, n'est plus qu'une question de temps. Déjà, la micro-informatique est utilisée par plusieurs établissements pour traiter la rémunération des détenus. La programmation s'enseigne dans certains établissements ayant des programmes d'ordre collégial. Cependant, l'enseignement assisté par ordinateur comme tel est utilisé, de façon expérimentale, dans un seul établissement de la région de Québec[1] et les logiciels disponibles le sont surtout en anglais. De plus, il est question de l'implantation prochaine d'appareils de traitement de texte en techniques commerciales. Un comité de travail a été formé par le S.C.C. afin de proposer une politique d'achat cohérente et pertinente en regard des besoins de chaque région. Il serait adéquat qu'un tel comité consulte les partenaires provinciaux de la formation ne serait-ce qu'afin de prévoir une éventuelle compatibilité dans la production des logiciels, un perfectionnement adéquat des formateurs et formatrices, un partage des responsabilités entre les ordres d'enseignement. De plus, on conçoit sans peine que l'introduction à la micro-informatique devrait permettre une meilleure orientation des étudiants, par le biais de l'information scolaire et professionnelle, vers des domaines d'avenir.

---

(1) Il s'agit de l'établissement Leclerc.

Bibliothèques d'établissement

Un autre moyen d'enseignement est mis à la disposition des étudiants et des détenus en général. Il s'agit des bibliothèques. Les bibliothèques d'établissements offrent leurs services à toute la population résidante et fonctionne sur le modèle des bibliothèques publiques avec généralement des heures d'ouverture le soir et la fin de semaine. Aussi, elles sont pour la plupart situées dans une partie de l'établissement accessible en tout temps. Les fonds de livres disponibles s'élèvent à plus de 60 000 volumes, soit en moyenne 10 000 par établissement. Ces bibliothèques utilisent toutes la classification Dewey et requièrent les services d'un bibliothécaire professionnel, lequel est assisté par des détenus. Idéalement, l'objectif des bibliothèques, selon un rapport du S.C.C.[1], serait:

- de fournir des ouvrages de références répondant aux divers besoins du personnel et des détenus, professionnels ou juridiques;
- d'appuyer les divers programmes du pénitencier;
- d'exercer une influence culturelle générale;
- de répondre aux besoins particuliers en matière de culture et de renseignements qui découlent de l'origine ethnique, de la langue et de la capacité de lire et d'écrire des détenus;
- de fournir des livres, de la musique et autres documents destinés à distraire les détenus;
- de contribuer, dans la mesure du possible, grâce aux ouvrages et aux documents dont elle dispose et au contact de son personnel avec les détenus, à créer un environnement agréable et humain au pénitencier.

---

(1) Nason, C.M., Rapport sur les bibliothèques dans les établissements, S.C.C., Ottawa, 1981.

De façon générale, beaucoup reste à faire avant que toutes les bibliothèques d'établissements réflètent ces objectifs. Par exemple, le fonds documentaire n'est pas toujours équilibré entre divers sujets et types de livres, le personnel utilise peu ou pas les services de la bibliothèque, le contrôle des prêts est parfois informel, certains locaux sont petits ou inadéquats et ainsi de suite.

Concernant les programmes de formation, il faut reconnaître que les bibliothèques sont peu ou pas utilisées dans le cadre des processus d'apprentissage. Cette situation tient d'une part au caractère "public" des bibliothèques d'établissements. Elles doivent offrir leurs services à tous les détenus et, conséquemment, elles ne sont pas conçues sur le modèle d'une bibliothèque scolaire. D'autre part, cela tient aussi aux outils d'apprentissage proposés aux étudiants, notamment les P.P.O., qui n'encouragent guère le développement d'habitude de lecture de recherche et d'auto-apprentissage chez les étudiants.

Sans sacrifier leur vocation de service à tous les détenus, les bibliothèques d'établissements pourraient, par le biais de leur politique d'achat, tenir compte des demandes des formateurs et formatrices, décentraliser vers les programmes de formation une partie de leurs collections sous forme de coins de livres, bibliothèque par matière ou par ordre d'enseignement et intégrer la gestion et la circulation des fonds documentaires non-imprimés (diapositives, documents audio-visuels, musique, oeuvres-d'art des détenus, logiciels) à son fonctionnement. Le but recherché ici étant de faire de la bibliothèque un véritable outil pédagogique répondant aux besoins des programmes de formation.

De façon plus générale, la bibliothèque demeure un moyen important de déscolarisation des pratiques éducatives en milieu carcéral en permettant l'émergence de pratiques d'auto-formation et des cheminements éducatifs extra-scolaires. Pour ce faire, le rôle joué par le ou la bibliothécaire est essentiel. Ce rôle doit dépasser la gestion et la conservation des collections pour insister davantage sur l'animation de celles-ci. A la limite, il s'agit de faire des bibliothèques un endroit à partir duquel s'opère l'animation, la diffusion et le rayonnement d'interventions culturelles (ex.: exposition, audition musicale, conférence thématique, tournoi d'échec) provenant de l'intérieur ou de la communauté environnante. Le livre, le document, le périodique doivent apparaître comme des outils vivants, capables de témoigner d'un enracinement dans des pratiques concrètes. L'encadrement, le ressourcement et le perfectionnement des bibliothécaires d'établissements devient un impératif. La bibliothèque est à l'image de son bibliothécaire, de l'inspiration et du dynamisme qui l'anime. Celui-ci devrait donc avoir accès à des rencontres entre bibliothécaires d'établissements, à des visites guidées de bibliothèques publiques reconnues pour leur animation du milieu, à l'appui et à l'ouverture d'esprit des responsables de programmes concernant la mise en oeuvre de divers projets.

Enseignement à distance

L'enseignement à distance est une méthode d'apprentissage plus ou moins répandue dans les établissements. Ainsi, au dernier trimestre de 1982, il y avait 193 détenus inscrits à des cours à distance du secondaire, 9 du collégial et 111 à des cours de la télé-université. Il existe peu ou pas d'évaluation de ce type d'enseignement. Dans certains établissements, les responsables informent peu les étudiants sur la

possibilité de s'inscrire à de tels cours car ils évaluent qu'il s'agit là d'un gaspillage de ressources. L'établissement défraie les coûts de l'inscription à de tels cours et souvent, dit-on, l'on se rend compte que le détenu n'a jamais ouvert ses volumes. Plusieurs en concluent qu'il faut resserrer l'accès à de tels cours en s'assurant de la motivation et du sérieux du détenu. Si le resserrement peut apparaître souhaitable, notamment dans le cadre d'une formation qualifiante, il doit aller de pair avec une information, une orientation et un encadrement adéquat de l'étudiant inscrit à l'enseignement à distance. Dans les autres cas, ceux où le détenu ne poursuit pas d'objectifs de qualifications visant à une forme de reconnaissance sociale, il faut peut-être retenir la question plus générale que cette situation pose. A savoir: les programmes de formation en milieu carcéral s'ouvrent-ils à des cheminements éducatifs qui ne s'inscrivent pas dans le cadre de qualifications formelles et du régime d'emploi des détenus? Si oui, quels sont les modalités, les budgets et le support que les programmes de formation peuvent mettre à la disposition de ces pratiques d'auto-formation, dont l'éducation à distance est un moyen? Il semble que la réponse à cette question soit positive en ce qui regarde la formation à distance puisque le Solliciteur général s'apprête à signer un protocole d'entente avec la Télé-Université.

c) Relations au sein des programmes de formation

Règle générale, les relations entre les étudiants et le personnel enseignant peuvent être qualifiées de bonnes et empathiques. Peu ou pas de formateurs ou formatrices définissent les services qu'ils donnent aux étudiants comme étant strictement de l'enseignement ou de la transmission de connaissances. Plutôt, les formateurs et formatrices s'entendent pour décrire leur rôle comme celui d'une personne engagée dans une relation d'aide ou servant de ressource auprès de l'étudiant.

Cette relation s'inscrit dans le cadre d'une formation qualifiante elle-même soumise à des normes de rendement découlant du régime d'emploi des détenus. Ainsi, si les relations peuvent être qualifiées de cordiales, elles n'en demeurent pas moins teintées de difficultés et d'insatisfactions réciproques. Par exemple, l'étudiant est subordonné au modèle d'intervention pédagogique appliqué par le formateur ou la formatrice. Les étudiants perçoivent qu'il y a une distance hiérarchique entre eux et le formateur ou la formatrice. De plus, ils n'ignorent pas que le personnel enseignant adhère aux objectifs de protection du public de l'établissement. Cependant, ils reconnaissent que les formateurs et formatrices pratiquent un contrôle sécuritaire actif plutôt que passif et restrictif. En cela, ils apprécient le fait que les formateurs et formatrices appartiennent au "monde extérieur", celui des citoyens et citoyennes plutôt qu'au milieu carcéral.

Les formateurs et formatrices, quant à eux, accordent une grande importance aux relations de confiance qu'ils ou elles établiront avec les étudiants. Mettre l'aspect humain au premier plan tel est le premier objectif des formateurs et formatrices. En général ils y parviennent, d'autant plus que le milieu a moins d'effets pervers sur le détenu. Autrement dit, nouer des relations de confiance avec les étudiants sera plus difficile dans un établissement à sécurité élevée, là où la culture du milieu est forte, que dans un établissement à sécurité moindre.

Pour les formateurs et formatrices, les relations entre eux et les étudiants doivent être empreintes de respect et teintées de discipline. Ce type de relations a beaucoup d'analogie avec la relation parentale. Ainsi, la discipline et l'obéissance que l'on exige des enfants sont d'autant plus faciles à obtenir lorsque les enfants

se savent tout d'abord aimés, respectés et compris par leurs parents. De même, les formateurs et formatrices s'assurent-ils d'abord que les étudiants se sentent d'abord perçus comme personnes humaines, et non comme détenus, pour ensuite exiger d'eux, à travers le dialogue, qu'ils se conforment aux règles de l'établissement, de l'école ou de l'atelier. La relation étudiant-personnel enseignant n'est donc pas égalitaire, non plus empreinte de naïveté mais elle n'en est pas une non plus de rejet ou d'affrontement. Notons que ce type de relation n'est pas spécifique au milieu carcéral. On le rencontre dans d'autres secteurs de l'éducation des adultes, quoique à un degré moindre, par exemple dans le cas des écoles de "raccrocheurs".

Si les relations entre les étudiants et le personnel enseignant peuvent être qualifiées de bonnes, il n'en va pas nécessairement de même pour les perceptions que les formateurs et formatrices ont de leurs étudiants. Ces perceptions prennent appui sur le rôle que l'on attend des formateurs et formatrices: transmettre des connaissances à partir d'un programme et travailler à la réintégration sociale des contrevenants. C'est à la lumière de ces exigences que les formateurs et formatrices auront à leur tour des attentes à l'égard des étudiants. Ces attentes, plus souvent qu'autrement, ne sont pas comblées. Ainsi, une majorité de formateurs et formatrices:

- considèrent que les détenus manifestent peu d'intérêt face au contenu de leur cours;
- regrettent de devoir garder trop d'étudiants qui ne veulent pas apprendre;
- considèrent que la préparation des détenus pour la formation n'est pas adéquate;
- appuieraient une mesure visant à rendre plus sévère le processus de sélection des candidats à la formation.

C'est un fait connu que les détenus sont généralement sous-scolarisés et qui plus est ils n'ont souvent jamais retenu la formation comme le facteur principal de leur promotion individuelle et sociale. S'ils viennent en formation, c'est souvent à cause du climat de bonne entente qui y règne et du fait qu'il s'agit d'un programme qui les tient en contact avec le monde extérieur. En face d'eux il y a les formateurs et formatrices qui appartiennent aux classes moyennes et représentent les valeurs des "citoyens" et "citoyennes": éducation, travail, famille nucléaire. Ceux-ci et celles-ci valorisent souvent les efforts personnels et recusent le laisser-aller et les tendances à la facilité.

Il y a peu de chance que ces deux visions du monde, citoyen vs détenu, soient réconciliées si l'une et l'autre se présente comme le moyen privilégié d'acquérir des biens matériels et une forme de reconnaissance sociale. Les formateurs et formatrices continueront de gagner leur vie en "honnête citoyen instruit" tout en percevant sous cet angle les détenus de façon négative. Les étudiants, pour la plupart, continueront d'être en formation pour leur confort personnel sans que cela affecte ou ébranle leur mode de vie éventuel et leur façon asociale de se faire valoir. Une formation basée exclusivement sur des avantages, valeurs et modèles bien souvent hors de portée des étudiants[1] ne peut qu'amener un phénomène de rejet et au mieux une adhésion simulée de la part de ceux-ci. De plus, dans un tel système, les étudiants sont censés bien plus avoir besoin de leur formateur ou formatrice que celui-ci ou celle-ci a besoin d'eux.

---

(1) On parle de réinsertion sociale alors qu'ils ont toujours été rejetés soit par la famille, l'école, le voisinage, le milieu de travail.

En France:

La pré-formation s'adresse aux jeunes de 18 à 25 ans qui ne possèdent aucune formation professionnelle et a pour but:

- de les initier au travail et à l'exécution de petits ouvrages;
- de les informer sur les professions;
- de leur faire réviser leurs connaissances scolaires de base;

Les stages de pré-formation ont une durée de deux mois en moyenne.

Source: A.U.E.P., Op. Cit., p. 122

Le développement de la personne vu à travers six dimensions et quatre niveaux de la personnalité humaine:

| | | |
|---|---|---|
| . l'Être | : | spirituel |
| . le citoyen | : | social et professionnel |
| . la personne | : | intellectuelle, émotionnelle, affective |
| . l'organisme | : | physique, biologique |

Source: Le Macroscope, Joël de Rosney



Dans toute structure humaine, où se fait un développement de la personne, que ce soit la famille, l'école ou diverses institutions sociales, tous les partenaires engagés dans la relation éducative doivent se développer pour que chacun y trouve son compte et une satisfaction intrinsèque. Ainsi, le développement et l'éducation des enfants va de pair avec celui du ou des parents. Souvent, la formation en milieu carcéral présente un développement à sens unique: celui de l'étudiant qui doit acquérir des connaissances, surtout d'ordre cognitif, en vue de réintégrer la société. Dès lors, ces objectifs sont limités au départ par le manque d'intérêt ou de pré-requis des étudiants. Un sentiment d'échec, de frustration ou d'usure peut apparaître chez le formateur et la formatrice bien que les relations humaines soient bonnes.

Dépasser cette contradiction n'est certes pas chose facile. Certes, l'on peut songer à des aménagements de la formation qualifiante, par exemple en créant des classes de pré-formation en formation professionnelle (cf. marge). Cependant, de façon plus générale, peut-on songer à une formation où, à la fois, étudiants, formateurs, formatrices et la société en général y trouvent leurs intérêts? Une première piste allant dans ce sens a déjà été identifiée: il s'agit de mettre l'accent autant sur les aspects intrinsèques qu'extrinsèques de la formation. Ainsi, plutôt que de limiter les programmes de formation à des objectifs de transmission de connaissances et de réintégration sociale, ceux-ci peuvent être compris dans une structure plus large visant à optimaliser le développement des personnes. Il s'agit ici de l'épanouissement global d'une personne qui se définit d'une part par l'acquisition de la maturité et de l'autonomie et, d'autre part, par l'apprentissage de compétences permettant d'identifier, organiser et exercer un pouvoir sur sa vie, personnelle et sociale, de tous les jours.

Une telle perspective permettrait d'harmoniser la responsabilisation des détenus aux exigences de planification et de sécurité, de réconcilier la formation qualifiante avec la croissance personnelle, de rapprocher les programmes de formation des activités de type socio-culturel, de jeter des ponts entre les activités de jour et celles du soir, de tenir compte des besoins de l'individu et de ceux de la société.

d) Organisation du temps et de l'espace

Règle générale, l'environnement pédagogique des programmes de formation en milieu carcéral est très structuré et limité spatialement et temporellement. L'étudiant est affecté à la formation comme à un poste de travail. Il y sera de trente à trente-cinq heures par semaine. Par exemple, s'il s'agit d'un détenu ayant des besoins de formation de base, il fréquentera la classe d'alphabétisation de 8:30 à 11:30 et de 13:30 à 16:00, du lundi au vendredi, s'il est dans un établissement à sécurité S-6, et de 8:15 à 11:30 et de 13:30 à 16:15 s'il est dans un établissement à sécurité S-3, S-4 ou S-5. Les risques de monotonie et de routine sont donc grands car il est difficile, pour tout individu, où qu'il soit, de fournir un effort de concentration intellectuelle ou manuelle aussi soutenu. Aussi, certains établissements prévoient une compilation du temps utilisé par les étudiants pour la formation et celui qui est utilisé pour d'autres fins. Ainsi, l'on accepte que l'étudiant puisse s'occuper à autre chose pendant une partie de son temps (ex.: 15%). Dans d'autres cas, l'on évitera que les pauses-cafés s'étirent indéfiniment. De temps à autre, des activités spéciales seront prévues (ex.: décoration de l'atelier, activités sportives ou culturelles) encore là afin de ventiler la grille horaire des étudiants. Notons que le régime d'étudiants à temps partiel en formation est quasi inexistant.

Si l'organisation du temps est relativement structurée, il en va de même pour l'espace. Ainsi, dans chaque établissement, des dizaines d'étudiants du secteur général seront confinés dans un lieu physique appelé école alors que ceux du secteur professionnel seront confinés dans des ateliers à raison de 8 à 10 étudiants par atelier. Une fois que les étudiants ont intégré ces lieux physiques, il n'y a plus de va-et-vient. Cependant, à l'intérieur de ces lieux physiques, une certaine mobilité peut exister. Ainsi, dans certains établissements, au secteur général, se sont les étudiants qui changent de classe à la fin de chaque période d'enseignement. Chaque classe est organisée selon un champ matière et est sous la responsabilité d'un formateur ou d'une formatrice. Dans d'autres établissements, les étudiants ont un bureau individualisé et ce sont les formateurs et formatrices qui font la navette d'une classe à l'autre. Au secteur professionnel, ce genre de mobilité est quasi inexistant sauf lorsqu'il s'agit de fréquenter la classe destinée à la partie théorique de l'enseignement ou encore lorsqu'il s'agit de suivre une formation connexe au métier (ex.: formation complémentaire, dessin technique).

Dans plusieurs établissements, plusieurs ordres d'enseignement cohabitent dans le même espace. Cette situation crée parfois des problèmes d'harmonisation et de cohabitation compte tenu des régimes pédagogiques différents (ex.: enseignement individualisé vs cours magistraux), des conditions de passage des étudiants d'un ordre à un autre selon un curriculum et des pré-requis mal définis et aussi compte tenu du prestige social rattaché aux différents ordres d'enseignement (ex.: alpha vs secondaire, secondaire vs collégial, collégial vs universitaire). Cette difficile cohabitation est à l'image de l'éducation des adultes dans le reste de la société. Toutefois, l'exiguïté du milieu carcéral crée un effet de grossissement qui provoque parfois des situations caricaturales. Notons aussi que ces problèmes vont en s'ame-

nuisant dans la mesure où les rôles et contributions respectifs des différents ordres d'enseignement se précisent, où les responsables de programmes adoptent des politiques cohérentes, où l'information scolaire et professionnelle des étudiants amène les partenaires éducatifs à donner un service du point de vue des intérêts des étudiants, et non l'inverse. Il s'agit là d'un début de concertation implicite entre les différents ordres d'enseignement qui pourrait, pourquoi pas, se traduire éventuellement par l'existence d'un seul porteur de dossier au ministère de l'Education du Québec, chargé de négocier les achats de services éducatifs en milieu carcéral.

Il est peut être inévitable que l'environnement pédagogique des étudiants soit aussi structuré. Le caractère fermé du milieu carcéral, l'intégration de la formation au régime d'emploi, l'accent mis sur la formation qualifiante, le nombre de partenaires impliqués, la disponibilité de locaux et l'organisation du temps en fonction d'autres services (ex.: sécurité) sont autant de facteurs qui posent de sérieuses limites à l'introduction d'un régime qui se voudrait, par exemple, calqué sur le modèle universitaire. Cependant, dans le sens de l'autonomie et de la responsabilisation de l'étudiant, certaines mesures pourraient être mises en place afin que l'étudiant conduise son cheminement à son rythme, choisisse ses matières, organise sa grille horaire et ses déplacements.

e) Evaluation par les étudiants des programmes de formation

L'évaluation faite par les étudiants des programmes de formation peut être vue sous l'angle de leur rendement et sous celui de leur appréciation à l'égard des services offerts.

Mesure et évaluation

Concernant le rendement des étudiants, il est, en moyenne, assez élevé. Au secteur général, un étudiant moyen, au dernier trimestre 1982, accumulait de 6 à 9 crédits par trimestre[1]. A ce rythme, un étudiant commençant sa formation au secondaire I aura son diplôme terminal de secondaire V au bout d'environ six à huit trimestres, soit un peu plus de deux ans. Au secteur professionnel, un étudiant moyen, au dernier trimestre de 1982, accumulait environ 3 crédits par trimestre. Le rendement d'un étudiant en formation professionnelle ne se résume cependant pas à la production de crédits. Ainsi, au cours de la même période, 78 attestations d'études ont été émises en formation professionnelle à titre d'équivalences, 35 carnets d'apprentis et 16 cartes de qualification l'ont été aussi.

Les mesures d'évaluation concernant le rendement académique des étudiants suscitent plusieurs commentaires et appréciations. Ainsi, selon Lucien Morin:

---

(1) Source: données administratives compilées par le S.C.C., région du Québec.

"L'excellence, la conscience morale, la volonté de rechercher la vérité et de respecter autrui, la discipline intérieure, etc., sont des valeurs dont la découverte devrait venir couronner la formation théorique et professionnelle, et non les mathématiques de 10e année ou la soudure".(1)

Ainsi, pour Lucien Morin, on ne peut prétendre qu'il y ait une relation d'égalité entre le rendement académique et le développement personnel. De façon moins incisive, une bonne partie du personnel enseignant remet en question les mesures de rendement traditionnel telles que notes, crédits, attestations. Ces formateurs et formatrices sont plus souvent rattachés à des établissements à sécurité élevée, là où le caractère "utilitaire" des cours est moins évident compte tenu du caractère moins palpable d'une éventuelle réinsertion sociale. Cependant, de façon générale, les formateurs et formatrices sont d'accord pour dire que l'évaluation doit servir avant tout à mesurer l'atteinte d'objectifs d'apprentissage découlant d'un programme certifié. Pour ceux-ci et celles-ci, cette orientation ne doit pas se transformer en une course aux crédits qui se traduirait, tôt ou tard, par des pressions indues sur les étudiants. Dans ce sens, ils et elles déplorent la compétition à peine voilée que se livrent les différents établissements en matière de production de crédits ou encore que la production de crédits soit considérée comme la production de biens et services par les industries ou services techniques. Certains font état même de "trucs" pouvant gonfler artificiellement la production de crédits (ex.: la comptabilisation de tests de classement).

---

(1) L. Morin "De l'Education aux valeurs en prison" in L'éducation en prison, Gouvernement du Canada, 1982, p. 288.

De plus, les formateurs et formatrices estiment, règle générale, que l'on ne peut comparer la production d'un établissement à l'autre, compte tenu des régimes de sécurité différents et des populations qui les fréquentent. La production de crédits doit, selon eux et elles, constituer un indice parmi d'autres du rendement des étudiants.

Dans la mesure où la formation en milieu carcéral est orientée tout d'abord vers la formation qualifiante et s'inscrit dans le régime de rémunération des détenus, la sanction officielle des études et les mesures de rendement sont inévitables. Rien n'indique que cela doive être remis en question à condition que la formation qualifiante s'inscrive dans un cadre pédagogique plus vaste, celui du développement de la personne. Toutefois, le système d'évaluation du rendement des étudiants pourrait être grandement amélioré et éventuellement servir d'indicateur de succès pour les formateurs et formatrices. Ainsi, la comptabilisation de la production de crédits pourrait être ventilée par matière, par métier, selon les degrés de sécurité et ainsi de suite. De plus, d'autres indicateurs de rendement pourraient être construits. Par exemple, le nombre d'étudiants ayant terminé un secondaire V au secteur général, un secondaire III au secteur professionnel, ou un programme d'alpha pourrait être comptabilisé. A cet effet, rappelons qu'un groupe de travail[1] mis sur pied par le S.C.C. a déjà proposé la mise en place d'un système de mesures et évaluation compren-

---

(1) Il s'agit d'un "task force" ayant publié un rapport intitulé: Development of a performance measurement system for the Education and training Program Correctionnal Service of Canada, C.S.C., March 1981.

- un service national de mesures et évaluation des programmes de formation du S.C.C.;
- une évaluation triennale du programme de formation de chaque établissement par un comité de travail composé de représentants du S.C.C. et d'institutions d'enseignement;
- des études portant sur le suivi post-formation, une fois les détenus libérés;
- l'emploi d'un spécialiste en mesure et évaluation par le S.C.C.;
- des recherches portant sur le développement d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs.

Les recommandations du comité sont éclairantes car il y a un besoin réel d'implanter un système de mesure et évaluation qui soit équitable pour chaque établissement et serve à informer l'action et les décisions des responsables de programmes ainsi que les besoins d'auto-évaluation et de perfectionnement des formateurs et formatrices. Cependant, le caractère "national" que le comité a donné à ces recommandations peut apparaître peu opérationnel compte tenu d'ententes fédérale-provinciale qui régissent la plupart des programmes de formation. De plus, il y a lieu de penser que plus un tel système sera proche de l'action et plus il fera sentir ses effets positifs sur la qualité des services offerts aux étudiants. Conséquemment, un tel système devrait être régi par un partenaire qui est acceptable à la fois par les responsables de programmes, les formateurs et formatrices et les étudiants.

Appréciation

Un premier indice d'appréciation des étudiants des programmes de formation pourrait être évalué à partir du nombre d'abandons scolaires. Cependant, ce type d'indice est difficile à isoler en milieu carcéral. En effet, le taux de roulement de la population

étudiante est particulièrement élevé. Au dernier trimestre de 1982, il était de 71% au secteur général[1] et de 89% au secteur professionnel[2] pour tous les ordres d'enseignement. Ce taux de roulement n'est pas un indice d'abandon scolaire. Par exemple, les motifs d'abandons s'expliquent par divers facteurs dont: les transferts d'établissement (40%), les libérations conditionnelles (20%), l'obtention d'un diplôme terminal (18%), le plan de formation terminé (7%), l'abandon des études (9%), la réorientation (5%) et les échecs répétés (2%)[3]. Seuls les trois derniers motifs, soit à peine 16% des sorties, peuvent être considérés comme des formes d'abandons scolaires au sens strict.

Un autre indice d'appréciation pourrait nous être fourni par la comparaison du taux de roulement au sein du programme de formation avec celui de l'établissement. Si le taux de roulement que l'on observe au sein du programme est supérieur à celui des établissements, il faut peut être conclure que ce programme est moins apprécié par les détenus. Cependant, encore une fois, cette appréciation est sujette à beaucoup de réserves. Par exemple, un taux de roulement supérieur en formation à celui de l'établissement peut aussi vouloir dire que les étudiants ont plus de succès aux libérations conditionnelles ou aux transferts vers des établissements à sécurité moindre que les détenus en provenance de d'autres programmes de l'établissement.

---

(1) Soit 141 entrées + 144 sorties : 413 places/étudiants.
Source: Rapport administration, S.C.C., région du Québec

(2) Soit 200 entrées + 169 sorties + 415 places/étudiants.
Source: Rapport administration, S.C.C., région du Québec

(3) Source: Rapport administration, S.C.C., région du Québec

Si l'abandon scolaire est difficilement quantifiable comme tel, il n'en demeure pas moins qu'il existe bel et bien. Faut-il surtout l'attribuer à la qualité des cours, aux formateurs et formatrices, au manque de motivation ou de maturité des étudiants? Pour le moment, il n'existe pas d'étude exhaustive permettant de départager les différents facteurs susceptibles d'influencer une décision d'abandon.

Les données exploratoires dont nous disposons nous permettent d'identifier trois sources différentes susceptibles de susciter un contexte favorable à l'abandon scolaire. Tout d'abord, certains étudiants décrochent pour des motifs qui semblent se rapporter à un manque de maturité et de responsabilité. Ceux-ci ont généralement des difficultés d'apprentissage et un faible niveau de scolarité. Ils n'ont jamais aimé l'école. Ils décrocheront devant les efforts à fournir ou parce que la formation leur donne trop de temps pour "penser"[1], ce à quoi ils se refusent. Il y a ensuite certains étudiants qui décrochent à cause du contexte carcéral et des pressions qui en émanent. Le stress prend le dessus sur toute motivation aux études. La violence du milieu peut devenir un poids si énorme que l'individu en devient obsédé. Certains réagiront à cette pression par un total effacement alors que d'autres s'intégreront complètement à la culture carcérale. Finalement, il y a les étudiants qui décrochent à partir de motifs reliés aux programmes de formation eux-mêmes. Ce peut être un conflit de personnalité avec un formateur, ou ce peut être que les cours offerts ou leurs niveaux et variétés ne rencontrent pas les attentes de l'étudiant.

Ces données, toutes exploratoires qu'elles soient, permettent de constater que les motifs d'abandon scolaire ne peuvent être attribués de façon unilatérale aux programmes de formation. En dehors d'une étude systématique portant sur le

---

(1) Parfois certains détenus se livrent volontairement à des activités épuisantes afin d'oublier qu'ils sont en milieu carcéral. Ils ont aussi l'impression que le temps passe plus "vite".

thème de l'abandon scolaire, il est donc difficile d'en faire un indice valide d'appréciation par les étudiants des programmes de formation.

D'autres indices d'appréciation par les étudiants des programmes de formation prennent appui sur les attitudes et perceptions que ceux-ci entretiennent à l'égard des programmes de formation. Evidemment, il s'agit ici de données qualitatives dans la mesure où il est impossible de contrôler toutes les sources et informations susceptibles d'influencer le jugement des étudiants. Cependant, ces données n'en demeurent pas moins éclairantes d'un état d'esprit et d'un climat qui règne dans les programmes de formation. Ces jugements des étudiants ont été controlés en fonction du type d'établissement qu'ils fréquentent, de la longueur de leur sentence (i.e plus ou moins 10 ans), de leur degré de criminalisation (i.e premier terme vs récidive) et du secteur d'enseignement auquel ils étaient rattachés.(1)

Ainsi, dans les établissements à sécurité élevée, les étudiants apprécient les programmes de formation car ils leur permettent de développer, selon eux, une meilleure compréhension de la société, des rôles sociaux et de soi. S'en suit une créativité personnelle accrue. Dans les établissements à sécurité moindre, les étudiants insistent davantage sur le sens des responsabilités et la confiance en soi qu'ils acquièrent à travers leur formation.

---

(1) D'autres facteurs auraient pu être retenus, tel que l'éventualité d'un passage aux libérations conditionnelles. Cependant, chaque contrôle amène une telle quantité d'analyses qu'il fallait faire des choix.

Si l'appréciation des étudiants à l'égard des programmes de formation dans les établissements à sécurité élevée et ceux à sécurité moindre semble bonne quoiqu'elle porte sur des thèmes différents, il n'en va pas de même pour la motivation aux études. Ainsi, les étudiants des établissements à sécurité élevée (i.e. ≥ S-5) déclarent que le milieu n'est pas propice aux études et que personne ne les encourage et soutient à poursuivre leur formation. Peu sont en mesure d'exprimer leurs projets ou énoncer les raisons pour lesquelles ils poursuivent leurs études. Dans les établissements à sécurité moindre, la motivation des étudiants semble plus grande et mieux articulée. Ces étudiants ont donné de multiples raisons à leur motivation: obtenir un secondaire V afin d'ouvrir devant soi de nouveaux choix; faciliter l'accès au marché du travail; avoir un métier qui ne les laissera pas démunis à la sortie et ainsi de suite.

La longueur des sentences semble avoir peu d'effets tant sur l'appréciation que les étudiants ont des programmes de formation que de la motivation qu'ils ont à poursuivre leurs études. Les détenus ayant à purger des peines de 10 ans et plus et ceux qui ont des sentences de moins de dix ans, tiennent un discours à peu près identique: *"la formation c'est notre seule chance de réinsertion sociale"*, *"les industries c'est pas comme dehors"*, *"la formation ça nous aide à comprendre la société, à se contrôler soi-même, à assumer ses responsabilités"*, *"ça nous sert à continuer nos études ou à aller sur le marché du travail"*. Par contre, s'il s'agit d'un étudiant résidant dans un établissement à sécurité élevée, qu'il ait une sentence de plus de dix ans ou moins de dix ans, l'on est en présence du point de vue des étudiants de ce type d'établissement.

Donc, de prime abord, la longueur de la sentence ne semble pas affecter les attitudes et appréciations des étudiants. Plutôt que le critère de la longueur de la sentence aurait-il mieux valu discriminer d'un côté ceux dont la sortie est proche et de l'autre ceux dont cette éventualité est plus éloignée. Cependant, il a fort à parier que ce clivage nous aurait ramené en bonne partie au critère des niveaux de sécurité dont nous avons déjà fait état. Cependant, il y a lieu de s'interroger sur l'ordre de causalité que constitue le critère de proximité ou non de la sortie par rapport au type d'établissement. Cette question est importante car c'est une chose de dire que c'est le type d'établissement qui a une influence notable sur la motivation et c'en est une autre de dire que la motivation est directement reliée à la proximité de la sortie. Dans le premier cas, cela revient à dire qu'il faudrait à tout prix atténuer ou neutraliser les effets dûs au contexte carcéral, dans le deuxième cas que seraient nécessaires des mesures et orientations spécifiques visant à motiver les étudiants dont les perspectives de sorties sont éloignées. Nous ne sommes pas en mesure de départager cet ordre de causalité et il se peut que des études plus poussées démontrent que ces facteurs ont une influence complémentaire.

Le critère de la récidive dans l'appréciation et la motivation des étudiants à l'égard des programmes de formation ne semble pas avoir un effet notable sur le jugement de ceux-ci. Qu'un détenu soit à son premier terme ou qu'il en ait cumulé plusieurs, le discours reste le même. Plus précisément, s'il y a des variations, celles-ci se ramènent, une fois de plus, aux critères énoncés précédemment, soit

le type d'établissement ou l'éventualité ou non d'une sortie (ou d'un passage aux libérations conditionnelles). Si le degré de criminalisation devait avoir un effet c'est plutôt, hypothétiquement, le choix qu'un détenu a de demander d'être affecté au programme de formation. Autrement dit, les détenus davantage criminalisés, récidivistes et intégrés à la culture carcérale, auraient tendance, toutes proportions gardées, à ne pas demander une affectation à l'école ou aux ateliers de formation professionnelle, mais plutôt aux industries ou aux services techniques. Il s'agit là d'une hypothèse pour le moment non vérifiable mais qui permettrait, éventuellement, de mieux définir le profil des étudiants en formation par rapport aux non-usagers de ce type de programme.

Finalement, l'appréciation et la motivation des étudiants selon le secteur d'enseignement sont sensiblement les mêmes. Au secteur général, les étudiants parlent davantage du sens des responsabilités et de la confiance en soi que l'on acquiert à travers la formation. Ces acquisitions seraient, en bonne partie, attribuables à la pédagogie de la réussite appliquée par les formateurs et formatrices.

Au secteur professionnel, la motivation s'exprime surtout par le désir d'acquérir un métier reconnu à l'extérieur. Une fois ce métier en mains, les détenus estiment qu'ils se sentiront moins démunis. Au secteur général, les étudiants insistent sur l'importance du diplôme pour se trouver un emploi et certains veulent poursuivre leurs études. C'est un thème que l'on rencontre plus souvent au secteur général qu'au professionnel. En alpha, la situation est quelque peu différente. La motivation se traduit plutôt par l'importance d'être capable de se débrouiller pour

lire et compter, ce qui empêchera bien des gens d'abuser d'eux.

Dans un secteur comme dans l'autre, le moindre succès scolaire prend une importance capitale. L'insuccès est un frein à la motivation. Aussi, les étudiants apprécient que leurs résultats leur soient communiqués rapidement. Le but poursuivi par ceux-ci étant parfois lointain, long à atteindre même si les efforts sont constants. Ils apprécient que le régime pédagogique soit structuré par étapes précises et progressives. Les succès enregistrés à une étape informent, aident et motivent les étudiants à passer à une autre étape. Plusieurs étudiants peu ou pas motivés au départ admettent s'être laissés prendre à cet engrenage, à leur plus grande surprise et satisfaction. Finalement, plusieurs soulignent que les services d'information scolaire et professionnelle auxquels ils ont eu accès les ont aidés à clarifier leurs objectifs personnels, à traduire ceux-ci en terme de cheminement éducatif, à faire le point sur le chemin parcouru et celui qui reste à faire. Certains souhaitent que ces services aillent plus loin en leur permettant d'articuler leur cheminement éducatif à des projets de sortie cohérents et réalistes.

2.3 Formateurs et formatrices en milieu carcéral

Ils sont plus d'une centaine en milieu carcéral à enseigner aux détenus. La plupart d'entre eux, 81 en 1983-1984 et bientôt près d'une centaine, enseignent à temps plein au préscolaire et au secondaire. Ce sont d'eux dont il sera question lorsqu'il s'agira d'examiner leurs principales caractéristiques socio-professionnelles, leurs besoins de formation et perfectionnement, leur tâche et milieu de travail de même que leurs approches et valeurs pédagogiques.

2.3.1 Caractéristiques socio-professionnelles

Le personnel enseignant des pénitenciers est constitué en majorité d'hommes, entre 30 et 44 ans, francophones, employés à temps plein ayant un statut de permanent et disposant d'un brevet d'enseignement spécialisé. Ces caractéristiques sont toutefois en évolution.

Ainsi, petit à petit, la proportion de formatrices s'accroît dans les pénitenciers. Elle était de 12% en 1983 et de 15% en 1984. C'est uniquement au secteur général qu'on les retrouve et surtout dans les pénitenciers à sécurité S-3, S-4 et S-5. Il se peut que cette progression de la proportion de formatrices soit stoppée par l'accroissement du volume de formation du côté du secteur professionnel. Toutefois, en nombre absolu, il y aura de plus en plus de femmes qui enseigneront aux détenus.

L'âge moyen des formateurs et formatrices est d'environ 42 ans, ce qui est en tout point comparable à l'age moyen des enseignants et enseignantes du secteur public de l'enseignement. Cette ressemblance s'arrête là. Au secteur public, la moyenne d'âge du personnel enseignant est aussi ce que l'on appelle en terme statistique le mode. C'est-à-dire que l'âge moyen du personnel enseignant représente aussi le plus grand nombre d'enseignants et d'enseignantes en termes absolus. Dans les pénitenciers, tel n'est pas le cas. Ainsi, l'âge moyen des formateurs et formatrices nous est donné en additionnant l'âge de formateurs et formatrices

du secteur général, qui ont surtout entre 30 et 39 ans, et celui des formateurs du secteur professionnel, qui ont surtout entre 40 et 49 ans. Autrement dit, le secteur général est constitué de formateurs et formatrices relativement plus jeunes que ceux du secteur professionnel. D'ailleurs, les formateurs et formatrices du secteur général ont majoritairement moins de trois ans d'expérience de l'enseignement en milieu carcéral alors que 80% de ceux du secteur professionnel ont plus de trois ans d'expérience à leur actif. Cette situation, comme nous le verrons, n'est pas sans lien avec le régime d'embauche.

Presque tous les formateurs et formatrices en milieu carcéral ont pour langue d'usage le français. Toutefois, dans le cadre de leurs fonctions, près de 30% d'entre eux et elles utilisent les deux langues. Cette situation tient en grande partie à la présence d'une bonne proportion de détenus anglophones (7%) parmi la population carcérale du QuéSec. De par la Loi des langues officielles du gouvernement canadien, les détenus ont le droit:

"de choisir l'anglais ou le français comme langue officielle préférée, et d'employer la langue officielle qu'il a choisie pour communiquer avec le Service correctionnel du Canada, à moins que la sécurité du grand public, de la population carcérale ou du personnel du Service soit compromise"(1).

---

(1) Manuel de renseignements à l'usage des détenus, Op. Cit. p. 4.

Conséquemment, ces détenus ont le droit de réclamer des programmes de formation qui soient compatibles avec leur langue d'usage. Cette situation pose problème aux commissions scolaires qui interviennent en milieu carcéral, car celles-ci sont structurées dans les faits sur des bases confessionnelles et linguistiques(1).

En pratique, il n'est donc pas facile pour une commission scolaire de fournir du matériel didactique, des programmes et des examens qui répondent aux exigences de la Loi des langues officielles.

La grande majorité des formateurs et formatrices qui oeuvrent dans les pénitenciers fédéraux y travaillent à temps plein, 37.5 heures par semaine. Cela tient en grande partie au fait que corollairement, les détenus sont affectés à des places/étudiants qui font l'objet d'un poste d'emploi soumis au régime de rémunération des détenus. Si ce régime prévoit peu ou pas de temps partiel du côté des étudiants, il en va de même du côté des formateurs et formatrices. Notons toutefois que les formateurs et formatrices du collégial sont, pour la plupart, engagés à temps partiel car le régime pédagogique y est différent. Dans la mesure où des assouplissements et une diversification des cheminements éducatifs seront apportés à la formation qualifiante (ex.: formation sur mesure, à la carte) il a fort à parier que le nombre de formateurs et formatrices à temps partiel augmentera.

---

(1) De même, le projet de Loi 40 du gouvernement du Québec consacrera la langue comme critère de division des commissions scolaires.

Près des deux tiers des formateurs et formatrices ont un contrat permanent et la grande majorité d'entre eux travaillent au secteur professionnel. C'est au secteur général que se concentre, en 1983-1984, le tiers des formateurs et formatrices engagés à contrat. L'avènement de contractuels en milieu carcéral date du début des années 80. Auparavant, le personnel enseignant du secteur général était à l'emploi des commissions scolaires. Selon les termes de la convention collective signée en 1979, entre le gouvernement du Québec et les commissions scolaires d'une part, et la Centrale de l'enseignement du Québec d'autre part, les formateurs et formatrices en milieu carcéral du secteur général devinrent des employés syndiqués, ayant leur permanence et le droit de grève. Ceux-ci devinrent régis par une convention collective prévoyant un horaire d'enseignement de 18 heures par semaine et ce, de 38 à semaines par année. Cette situation a créé, avec le S.C.C., de nombreux problèmes: augmentation des coûts et embauche de personnel enseignant supplémentaire afin de rencontrer les objectifs d'occupation des détenus de 30 à 35 heures/semaine du Service correctionnel. En juin 1980, le S.C.C. a donc décidé d'employer ses propres formateurs et formatrices à contrat, ce qui devait amener la mise en disponibilité de dix-sept personnes à l'emploi des commissions scolaires. Le S.C.C. a assumé les frais de cette mise en disponibilité. Le contrat des formateurs et formatrices avec le S.C.C. n'a duré qu'une année car le S.C.C. n'avait pas la possibilité d'agir directement à titre d'employeur de personnel contractuel. Pour ce faire, il fallait procéder par une entente avec un organisme externe qui agirait en tant qu'employeur. Cette entente, le S.C.C. l'a signée avec le Collège Marie-Victorin, un cégep privé du nord de Montréal, qui devint, à partir de 1981,

l'employeur des formateurs et formatrices contractuels du secteur général. Cette situation était pour le moins unique au Québec. Par exemple, ce sont les commissions scolaires qui font des recommandations au Ministère de l'Education pour que celui-ci émette un permis légal d'enseignement pour enseigner au primaire ou au secondaire.

Quoiqu'il en soit, l'embauche de personnel contractuel en milieu carcéral est appelé à se développer et à devenir, éventuellement, le régime majoritaire d'embauche. Cette orientation correspond à deux politiques du S.C.C. Une d'elles consiste à ramener d'ici 1990, le rapport années-personnes/détenus de 0,663:1 à 0,600:1[1]. Une autre se situe dans la ligne des recommandations du rapport Mc Guigan qui consiste pour le S.C.C., à négocier les services éducatifs avec des organismes externes compétents afin d'éviter un dédoublement des ressources et fournir au personnel enseignant un cadre d'appartenance qui correspond à ses principales fonctions (ex.: encadrement, perfectionnement, évaluation), à savoir: enseigner. Ainsi, bientôt les premiers contractuels en formation professionnelle feront leur apparition. De plus, les postes de surveillants d'études au secteur général sont en voie d'être abolis pour être remplacés par un poste de formateur ou formatrice sénior engagé à contrat. Notons que la mise en application de ces politiques semble plus avancée dans le reste du Canada qu'au Québec.

---

(1) Rapport annuel du Solliciteur général, 1981-1982, Gouvernement du Canada, p. 63.

Le dernier aspect des caractéristiques socio-professionnelles des formateurs et formatrices examiné se rapporte à leur qualification légale.
En 1983-1984, pratiquement tout le personnel enseignant des pénitenciers détient une autorisation légale pour enseigner. Le quart des formateurs et formatrices détient un brevet A et 57% détiennent un brevet d'enseignement spécialisé, tandis que 13% ont une autorisation provisoire. Seulement 5% du personnel enseignant déclarent n'avoir aucune qualification légale. Il s'agit là d'une amélioration substantielle par rapport à la situation qui prévalait il y a quelques années, notamment au secteur professionnel. En effet, les formateurs du secteur professionnel sont souvent d'anciens hommes de métier ayant pour la plupart moins de quatorze années de scolarité officiellement reconnues. Plusieurs ont dû, par les soirs, se recycler afin de rencontrer les exigences d'une qualification légale. Pour certains, ce recyclage signifiait beaucoup d'investissements alors qu'ils approchaient de la retraite.

Au secteur général, le problème de la qualification légale ne se présente pas comme au secteur professionnel. Les contractuels recrutés par le Collège Marie-Victorin sont généralement jeunes et très scolarisés. Cependant, comme la plupart des jeunes au Québec, ils n'ont pas ou peu d'expérience dans l'enseignement. Le système d'enseignement au Québec, à cause du vieillissement du corps professoral, n'arrive pas à faire une place aux jeunes enseignants et enseignantes qui sortent des universités. Ceux-ci et celles-ci se contentent souvent d'expédient comme la suppléance. La possibilité d'acquérir de l'expérience via la formation en milieu carcéral leur sourit. Cependant, encore là, un système

d'émission d'autorisation provisoire, de probation et de perfectionnement doit être mis en place afin que ceux-ci et celles-ci obtiennent leur qualification légale. Compte tenu du climat de démobilisation et de détérioration à l'enseignement public, on peut songer qu'à l'avenir il sera plus facile d'obtenir directement des enseignants qualifiés. Une telle éventualité dépend toutefois d'une modification concernant les responsabilités d'embauche.

2.3.2 Formation et perfectionnement

La majorité de formateurs et formatrices ont tendance à privilégier d'abord l'expérience acquise auprès des étudiants, puis leurs aptitudes et dons naturels de même que leurs efforts personnels comme facteurs de succès dans leur tâche. Pour une bonne part, selon eux et elles, la formation en milieu carcéral ne peut s'apprendre que sur le tas. Cependant, tous et toutes estiment néanmoins que leurs fonctions exigent une formation initiale et des qualifications spécifiques. Ils ou elles considèrent la formation initiale qu'ils ou elles ont reçue les aide peu en tout ce qui a trait aux aspects de leur tâche les mettant en relation avec les détenus. Elle les aide davantage pour les aspects proprement pédagogiques de leurs fonctions. Ceux-ci et celles-ci proposent que l'université, de concert avec l'employeur, prenne en charge leur formation initiale.

Cette proposition est difficilement applicable si elle n'est pas davantage précisée. D'une part, la notion d'employeur auquelle se réfèrent les formateurs et formatrices,

doit être clarifiée. S'agit-il du S.C.C., du cégep ou bien de l'organisme qui encadre directement leurs fonctions? Compte tenu que les formateurs et formatrices identifient sous le terme "formation initiale" les qualifications spécifiques qu'il faut avoir pour travailler en milieu carcéral, notamment en ce qui concerne les relations avec les détenus, il s'agirait du S.C.C.. Plus précisément, il s'agit fort probablement des cours offerts par le Collège du personnel du S.C.C. Quant à la présence de l'université, il faut y voir un double souci des formateurs et formatrices. D'une part, une formation initiale acquise à l'université reste un prérequis à toutes formes de qualifications légales nécessaires pour enseigner. Certains formateurs ou formatrices ne disposent que d'une autorisation provisoire et doivent poursuivre certains cours afin d'obtenir une qualification légale. D'autre part, la présence de l'université semble être une façon, pour les formateurs et formatrices, de s'assurer que leur formation initiale soit bel et bien pertinente en regard de leur éventuelle fonction d'enseignant(e). Ainsi, ils ne voient peut-être pas un intérêt à suivre certains cours du Collège du personnel (ex.: maniement des armes à feu) ou encore que leurs préoccupations spécifiques soient noyées à travers celles de d'autres groupes suivant le même cours.

La formation initiale des formateurs et formatrices ayant à travailler en milieu carcéral devrait donc être acquise à travers diverses interventions à caractère probatoire. D'une part, il s'agit, le cas échéant, de finaliser les exigences devant mener à une qualification légale, d'autre part, il s'agit de fournir une formation sur mesure via le Collège du personnel et un système de parrainage des nouveaux venus par les formateurs et formatrices ayant plus d'expérience et par

les responsables de programmes. Pour être efficace, un tel système devrait être mis en branle durant les deux premiers mois de l'embauche d'un nouveau venu. De plus, un tel système devrait s'adresser autant au personnel permanent qu'au personnel contractuel.

Quant au perfectionnement des formateurs et formatrices, il faut noter que dans l'ensemble, ceux-ci et celles-ci sont plutôt critiques des activités auxquelles ils ou elles ont eu accès en 1983. Cette insatisfaction s'appuie surtout sur l'inadéquation des activités par rapport à leurs besoins. Ainsi, le personnel enseignant a une appréciation plus positive selon que les pratiques de perfectionnement sont reliées à un aspect précis de leur tâche et que ce sont les bonnes personnes-ressources qui initient de telles activités. Par exemple, les cours du Collège du personnel sont évalués positivement en tout ce qui a trait aux relations avec les détenus et à la connaissance du fonctionnement du système carcéral. Par contre, ces cours sont jugés comme peu pertinents pour les tâches des formateurs et formatrices se rapportant directement à la pédagogie. Ici, ce sont les activités proposées par les commissions scolaires qui sont jugées plus pertinentes. Autrement dit, il faut s'assurer de l'adéquation des besoins de perfectionnement par rapport aux ressources qui y apportent une réponse.

A travers ces réactions,des formateurs et formatrices laissent entendre qu'ils sont disposés à participer à des activités de perfectionnement. Ils ou elles sont ouverts à divers thèmes ou objets de perfectionnement à condition que ceux-ci soient orientés de façon fonctionnelle envers leurs besoins. Ils ou elles participeront

d'autant plus que des mesures seront prises pour faciliter leur présence, notamment par une réduction corollaire de leur charge de travail usuelle.

Cette disponibilité des formateurs et formatrices pour des activités de perfectionnement constitue une façon de pallier à l'isolement qu'ils ou elles ressentent. Il s'agit de pouvoir se tenir à jour et d'être informé de ce qui se passe. Répondre à ces besoins est essentiel à tout enseignement qui se veut de qualité. Pour que la participation des formateurs et formatrices à des activités de perfectionnement bénéficie à la fois à ceux-ci et celles-ci, aux étudiants et aux programmes de formation en tant que tel, il est nécessaire de préciser les ordres de responsabilités de tous et chacun. Ainsi, il serait adéquat de distinguer deux types de perfectionnement. Un est relié aux besoins personnels du formateur ou de la formatrice. Il s'agit des besoins que toute personne a de se ressourcer et d'accroître ou diversifier ses compétences, ses connaissances et sa culture. L'autre type de perfectionnement appartient davantage à l'organisation en tant que tout. Il correspond aux besoins que toute organisation a d'identifier ses priorités, ses axes de développements et de planifier ses activités en tenant compte de l'intérêt de ses employés, des étudiants et de celui du public en général.

Dans le cas des besoins de perfectionnement personnel, il faudrait promouvoir chez les formateurs et formatrices la prise en charge de leur perfectionnement. Par exemple, ceux-ci et celles-ci pourraient être invités(es) et soutenus(es) pour qu'ils ou elles établissent un plan individuel de perfectionnement. Ce type de perfectionnement devrait-il donner lieu à une progression salariale? La question reste posée.

Dans le cas des besoins de perfectionnement reliés au développement des programmes de formation, il faudrait distinguer ceux qui sont d'ordre local de ceux qui sont d'ordre régional. Au plan local, l'animation exercée par les responsables de programmes, la formation d'équipe-école ou atelier et le support des conseillers pédagogiques peuvent servir à identifier des besoins de perfectionnement précis et à résoudre ceux-ci sur le tas ou identifier les meilleures ressources et moyens pour y répondre. Au plan régional, ce sont les besoins de perfectionnement qui concernent à la fois tous les établissements ou qui ne peuvent être répondus dans le cadre d'un seul établissement. Par exemple, au secteur professionnel, il n'y a souvent qu'un seul formateur par métier dans un établissement. Selon sa matière ou son métier, un formateur ou une formatrice peut avoir intérêt à échanger avec ceux et celles de d'autres établissements ou ceux et celles du secteur public de l'enseignement. De même, l'on peut songer que le développement de nouveaux programmes ou de nouvelles méthodes (ex.: enseignement assisté par ordinateur) suscite des besoins de perfectionnement à travers tous les établissements. Pour répondre à des développements régionaux, il apparaît donc important d'identifier les méthodes de concertation qui permettraient d'identifier les besoins, de les coordonner et de définir les meilleurs moyens et ressources pour y apporter une réponse.

Comme plusieurs études l'ont déjà démontré[1], les besoins de perfectionnement du personnel enseignant sont grands. Ces besoins sont multiples, séparés dans le

---

(1) c.f.: Diane Fabi, Etude des besoins de formation des formateurs aux secteurs académique et professionnel, S.C.C., 1981.

J.R. Nadeau, C. St-Hilaire, Etude des besoins des formateurs en milieu pénitencier en vue d'élaborer un plan de formation et/ou perfectionnement, Université Laval, Fac. de l'éd., 1983.

temps et l'espace, d'ordre personnel ou organisationnel. Ces caractéristiques suffisent à elles seules à démontrer qu'il n'existe pas une réponse à ces besoins. Plutôt faut-il songer à un système multiforme, basé sur le jumelage des besoins avec les ressources pertinentes. Un tel système, s'il est branché sur les axes de développement de la formation en milieu carcéral, pourrait contribuer à démultiplier les énergies investies sous formes de retombées, d'initiatives et d'interventions qui, isolées ou prises une à une, n'auraient peu ou pas d'effets.

### 2.3.3 Tâche et milieu de travail

Le personnel enseignant des pénitenciers travaille 37,5 heures par semaine, dont trente heures en présence des détenus dans les établissements à sécurité élevée et trente-cinq dans les établissements à sécurité moindre. Ce régime s'étend sur cinquante semaines. Il s'agit là d'une tâche pour le moins exigeante qui n'a pas d'équivalent à l'enseignement public. Pour bien comprendre tous les aspects de la tâche et du milieu de travail des formateurs et formatrices en milieu carcéral, il convient, au départ, de distinguer les situations propres aux secteurs professionnel et général.

#### a) Secteur professionnel

Le milieu de travail des formateurs du secteur professionnel est celui des ateliers. Chaque métier ou type de cours a le sien. Ce peut être une serre, une classe d'informatique ou de techniques commerciales, un atelier de soudure, de mécanique auto et ainsi de suite. Chaque formateur est responsable de son

atelier. C'est lui qui en fait l'inventaire, y assure la discipline et le déroulement des activités de formation. Bref, il est le responsable des lieux. Cette situation le met peu en contact avec ses confrères du secteur professionnel, même pour les pauses-café. Le suivi pédagogique s'opère via le responsable du secteur professionnel ou encore par des rencontres avec le ou les conseiller(s) pédagogique(s).

Le formateur du secteur professionnel doit superviser la formation d'environ huit étudiants. Dans certains cas, cela peut aller jusqu'à dix étudiants. Celui-ci travaillera avec ces seuls étudiants, compte tenu qu'il y a, nous l'avons vu, peu de va et vient entre les ateliers. L'étudiant s'inscrit à un métier et est affecté généralement à un seul atelier. S'il y a déplacement, ceux-ci sont prévus à la grille horaire et portent généralement sur de la formation complémentaire ou des cours de santé et sécurité au travail. Ces périodes donnent l'occasion aux formateurs de s'occuper de tâches administratives (ex.: inventaire, commande de matériel) et des nombreux rapports qu'ils doivent produire sur leurs étudiants (ex.: rapports d'observation).

Pratiquement tous les formateurs du secteur professionnel sont à l'embauche du gouvernement fédéral. Ils sont généralement satisfaits de l'ensemble des aspects de leur travail. Ils se déclarent en général engagés dans leur tâche et si c'était à refaire, reprendraient la même décision de devenir formateurs au secteur professionnel. Cependant, ils demeurent attirés par d'autres professions. Leur motivation dépend en grande partie du climat de travail, des

manifestations d'intérêts et motivations des étudiants de même que des services techniques et humains mis à leur disposition pour accomplir leur tâche. La plupart d'entre eux disent vivre un sentiment d'isolement dans l'accomplissement de leur travail. De même, ils laissent entrevoir une situation de stress inhérente à leurs fonctions.

Les formateurs du secteur professionnel sont en majorité d'avis que les décisions d'ordre pédagogique sont prises habituellement par la direction seule. Ceux-ci souhaiteraient davantage de travail en équipe, d'animation pédagogique et de moyens d'auto-évaluation de leur enseignement. De même, ils voudraient disposer de plus d'autonomie par rapport aux programmes provenant du M.E.Q. ou des commissions scolaires afin de les adapter aux étudiants qui fréquentent leurs ateliers.

Un des principaux thèmes ou griefs énoncés par les formateurs du secteur professionnel concerne le manque de temps dont ils disposent pour le développement pédagogique, notamment l'introduction de nouveaux programmes et nouvelles méthodes d'enseignement. Ce problème est réel. Toutes modifications substantielles des régimes pédagogiques entraînent une augmentation objective de la tâche, c'est là un fait reconnu à l'enseignement public. Le dégagement de tâches apparaît donc comme une solution à condition que celui-ci s'inscrive dans un plan de perfectionnement, de recyclage ou de mise à jour précis. Ce plan devrait d'abord être défini et pris en charge par le formateur, soutenu et appuyé par l'animation des responsables de programmes et les personnes-ressources adéquates.

b) Secteur général

Le milieu de travail des formateurs et formatrices du secteur général est celui de l'école. Chaque établissement possède un lieu physique désigné sous ce terme. Contrairement au secteur professionnel, les formateurs et formatrices du secteur général sont regroupés dans un même espace fonctionnel. Cette situation permet plus d'interaction au sein du personnel enseignant. D'autant plus que chaque école possède une salle de travail commune réservée aux formateurs et formatrices. Plusieurs soulignent d'ailleurs le bon climat de travail qui existe entre collègues. Ces formateurs et formatrices ont la responsabilité d'environ douze étudiants au secondaire et de huit en alphabétisation ou formation de base. Dans le cas de la formation de base, les formateurs et formatrices sont en contact avec les mêmes étudiants. Au secondaire, les formateurs et formatrices sont généralement spécialisés dans un domaine (ex.: sciences, maths, français, anglais, sciences humaines) et rencontrent les étudiants de tous les niveaux. Ainsi, les formateurs et formatrices du secteur académique transigent avec beaucoup plus d'étudiants par année que ne le font ceux du secteur professionnel. Certains disent avoir rencontré plus de cent cinquante étudiants au cours de la dernière année. Cette situation n'est pas spécifique au milieu carcéral. Un enseignant en sciences d'une polyvalente peut rencontrer, par session, plus de cent quatre-vingt étudiants. Evidemment, un tel régime peut amener un climat de dépersonnalisation. Signalons toutefois qu'en milieu carcéral, il s'agit d'enseignement

individualisé ou les formateurs et formatrices ont aussi des tâches de tutorat et de counseling. De même, il y a une différence entre rencontrer cent quatre-vingt étudiants par session, par groupes de trente, et voir plus de cent-cinquante étudiants par année, par groupes de douze.

Au secteur général, le personnel est généralement satisfait vis-à-vis l'ensemble des aspects du travail. Ils et elles se considèrent engagés(es) dans leur travail et ne regrettent pas leur décision d'être devenu(e), à un moment ou l'autre de leur vie, formateur ou formatrice en milieu carcéral. Cependant, plusieurs estiment qu'il s'agit d'une expérience de travail qui leur rapporte beaucoup mais qu'ils ne prévoient pas poursuivre d'ici la fin de leurs jours. Cette situation est probablement attribuable au régime d'embauche. Les contractuels seraient, en effet, aussi impliqués et motivés que les permanents dans leur tâche. Toutefois, ils ou elles ne semblent pas planifier une carrière à long terme en milieu carcéral parmi leurs projets d'avenir. Fait à noter, l'engagement dans la tâche des contractuels est aussi compatible avec certaines insatisfactions qu'ils ou elles entretiennent à l'égard de leur travail. Ces insatisfactions se rapportent généralement aux éléments extrinsèques du travail, à savoir: le salaire et la sécurité d'emploi. Ceux-ci et celles-ci partagent avec les employés permanents une insatisfaction à l'égard des possibilités de promotion.

Le régime d'embauche n'affecte donc pas l'engagement dans la tâche des formateurs et formatrices. Toutefois, ceux-ci et celles-ci entretiennent une certaine insatisfaction à l'égard de leur condition de travail et n'entre-

voient pas leur travail en terme de plan de carrière. Ces perceptions ne sont pas spécifiques aux formateurs et formatrices en milieu carcéral. Elles correspondent à celles que l'on retrouve dans plusieurs domaines ou secteur d'activités touchés par ce que l'on appelle la gestion de la décroissance.

Ce type de gestion a suscité dans les secteurs publics et para-publics le recours de plus en plus fréquent de personnes contractuelles où à la pige. Les réactions à l'égard de ce régime d'embauche sont de deux ordres. D'une part, certains y voient une forme d'insécurité permanente des employés qui affecte à la longue leur sentiment d'appartenance et leur rendement au travail. Selon eux, le régime d'embauche ne devrait être appliqué que de façon exceptionnelle, la création de poste d'emploi permanent devant être privilégiée surtout en milieu carcéral où il faut connaître les ficelles du métier. D'autre part, plusieurs considèrent que ce régime est particulièrement adapté à la décroissance car il est souple et adaptable aux diverses conjonctures. De plus, un tel régime permettrait de maintenir à son plus haut niveau la compétence, le rendement et l'esprit d'innovation que l'on attend d'un personnel professionnel. Plus même, les employés contractuels, surtout en période de décroissance, verraient dans le renouvellement de leur contrat une forme d'évaluation positive de leur travail qui les valorise.

L'on peut songer, en milieu carcéral, à la combinaison des qualités inhérentes à ces deux régimes d'embauche, à savoir souplesse et continuité. Ainsi, aux secteurs professionnel et académique, il pourrait y avoir un noyau de forma-

teurs et formatrices permanents(es)[1] auquel viendrait se greffer le personnel enseignant à contrat. Cependant, les contractuels devraient avoir des conditions de travail comparables aux permanents et avoir accès aux mêmes avantages tels que perfectionnement, encadrement, cours au Collège du personnel, évaluation formative et ainsi de suite.

Comme derniers aspects de la tâche des formateurs et formatrices au secteur général, notons que ceux-ci et celles-ci ont une perception positive de l'importance sociale de leur rôle, tout comme ceux du professionnel. Cependant, contrairement au secteur professionnel, les situations de stress sont moins répandues. De même, la collégialité et l'encadrement pédagogique sont davantage pratique courante au secteur général. Malgré cela, l'isolement dans le travail se fait aussi sentir chez ceux et celles qui travaillent à l'école. La circulation de l'information et les contacts avec l'extérieur sont donc des nécessités communes aux deux secteurs d'enseignement. Dans l'ensemble, les formateurs et formatrices du secteur général sont moins enclins qu'au professionnel à réclamer plus d'autonomie par rapport au M.E.Q. et aux commissions scolaires.

### 2.3.4 Approches et valeurs pédagogiques

En général, très peu de formateurs et formatrices en milieu carcéral définissent leur rôle uniquement en terme de transmission de connaissances. Ce sont les modèles de personnes ressources et de relation d'aide qui recueillent une adhésion majoritaire. D'ailleurs, de façon idéale, les formateurs et formatrices du secteur général se reconnaîtraient davantage dans le modèle de personne-ressource, axé vers

---

(1) Le terme "permanent" ne précise pas qui serait l'employeur de ce personnel.

teurs et formatrices permanents(es)[1] auquel viendrait se greffer le personnel enseignant à contrat. Cependant, les contractuels devraient avoir des conditions de travail comparables aux permanents et avoir accès aux mêmes avantages tels que perfectionnement, encadrement, cours au Collège du personnel, évaluation formative et ainsi de suite.

Comme derniers aspects de la tâche des formateurs et formatrices au secteur général, notons que ceux-ci et celles-ci ont une perception positive de l'importance sociale de leur rôle, tout comme ceux du professionnel. Cependant, contrairement au secteur professionnel, les situations de stress sont moins répandues. De même, la collégialité et l'encadrement pédagogique sont davantage pratique courante au secteur général. Malgré cela, l'isolement dans le travail se fait aussi sentir chez ceux et celles qui travaillent à l'école. La circulation de l'information et les contacts avec l'extérieur sont donc des nécessités communes aux deux secteurs d'enseignement. Dans l'ensemble, les formateurs et formatrices du secteur général sont moins enclins qu'au professionnel à réclamer plus d'autonomie par rapport au M.E.Q. et aux commissions scolaires.

2.3.4 Approches et valeurs pédagogiques

En général, très peu de formateurs et formatrices en milieu carcéral définissent leur rôle uniquement en terme de transmission de connaissances. Ce sont les modèles de personnes ressources et de relation d'aide qui recueillent une adhésion majoritaire. D'ailleurs, de façon idéale, les formateurs et formatrices du secteur général se reconnaîtraient davantage dans le modèle de personne-ressource, axé vers

---

(1) Le terme "permanent" ne précise pas qui serait l'employeur de ce personnel.

la résolution de problèmes et la prise en charge. Ceux du professionnel se verraient davantage impliqués dans une relation d'aide, c'est-à-dire un modèle tourné vers la modification des attitudes et des comportements.

Ces rôles prennent appui sur des méthodes pédagogiques. Ainsi, au secteur général, l'enseignement individualisé et l'utilisation des programmes par objectifs du ministère de l'Education sont choses courantes et répandues. Au secteur professionnel, l'enseignement individualisé est aussi une méthode privilégiée. Là, toutefois, on met l'accent sur des moyens et outils différents qu'au secteur général. Par exemple, les programmes par objectifs y sont moins implantés et côtoient des démonstrations pratiques. De même, les relations humaines sont parties prenantes du type de pédagogie pratiquée au secteur professionnel. Cette situation tient probablement au fait que les formateurs ont la responsabilité de huit à dix étudiants, ce qui permet davantage de contacts et d'échanges personnels. De plus, une bonne partie des formateurs du secteur professionnel définit la formation en milieu carcéral en dehors du modèle scolaire. Par exemple, ceux-ci estiment que les étudiants devraient avoir accès aux études post-secondaires où les programmes tournés vers les humanités ont, semble-t-il, un impact important sur les attitudes et comportements des détenus à cause de leur prestige.

Ce clivage entre secteurs général et professionnel ressort clairement des objectifs associés à la formation en milieu carcéral auxquels ces formateurs et formatrices adhèrent de diverses façons. Ces objectifs sont au nombre de cinq.

a) Développement intégral de la personne

Cet objectif fait la quasi-unanimité du personnel enseignant, quelque soit le secteur d'enseignement. Il s'agit d'une formation dans laquelle:

. l'éduqué apprend à s'auto-développer, c'est-à-dire à penser par lui-même, organiser, planifier et maîtriser sa destinée;

. l'éduqué développe son sens critique et se soucie "d'amélioration sociale";

. les objectifs de réinsertion sociale sont omniprésents: accroître par la formation les possibilités de l'éduqué lors de sa libération, de même que ses chances d'être libéré;

. les méthodes de travail préférées sont l'individualisation de l'enseignement; l'attitude des formateurs et formatrices y est perçue comme motivatrice et nécessairement chaleureuse;

. l'évaluation de la formation est globale, constante et axée sur les objectifs du programme.

b) Conception utilitariste de la formation

La conception "utilitariste de la formation", telle que vécue, se résume par les objectifs suivants:

. transmettre à l'adulte les notions de travail et d'ambition afin de former des individus correspondant aux exigences de la société;

. adapter la formation à la réalité du milieu carcéral, (bien que la recherche de solution à partir de l'organisation du système scolaire régulier demeure une préoccupation dans plusieurs cas);

. maintenir les rapports hiérarchiques sur le thème de la discipline et les bonnes manières, mais juger de façon moins importante la nécessité de cacher son ignorance sur certains sujets;

Cependant, face à l'innovation, la majorité des répondants:

. refuse de croire que le système d'évaluation et l'atmosphère du milieu sont des contraintes à l'innovation.

Par ailleurs, selon les secteurs de formation, le portrait précédent peut apparaître fort modifié. La majorité des formateurs et formatrices du secteur général donnent en effet un accord mitigé à l'idée de transmettre en priorité les notions de travail et d'ambition, et de former les individus en fonction des exigences de la société. En outre, ils s'opposent en majorité à l'idée d'adapter la formation à la réalité du milieu carcéral en favorisant plutôt un modèle comparable au système scolaire. Ils minimisent la hiérarchisation des pouvoirs entre éducateurs et éduqués, et ne croient pas que l'atmosphère du milieu et le système d'évaluation, soient des obstacles à l'innovation. En bref, les formateurs et formatrices du secteur général remettent en question, sans nécessairement s'y opposer fortement, la conception utilitariste de la formation.

Quant aux formateurs du secteur professionnel, ils sont en majorité fortement d'accord avec l'idée de transmettre les valeurs de travail et d'ambition afin de former des individus correspondant aux exigences de la société. La majorité recherche des solutions aux problèmes de la formation, à partir de la réalité du milieu, et préconise un modèle de formation spécifique et non calqué sur le modèle scolaire. Ils valorisent fortement la hiérarchisation des rapports entre éducateurs et éduqués sur la notion de discipline et de bonnes manières. Ils ont une nette tendance à considérer que l'atmosphère du milieu ne favorise pas le renouvellement des pratiques pédagogiques.

En fait, les formateurs du secteur professionnel préconisent un système de formation qui accorde une large place aux valeurs socialement reconnues, et développent une approche pragmatique en ce qui a trait à la recherche de solutions. Ils se rapprochent ainsi d'une conception "utilitariste" de la formation.

c) Point de vue pessimiste

Le point de vue pessimiste quant aux objectifs de la formation en milieu carcéral est présent chez les formateurs et formatrices en milieu carcéral. Cependant, moins de la moitié du personnel y adhère.

Plus précisément, la plupart des répondants reconnaît que la formation permet à l'adulte de s'intégrer plus facilement au marché du travail lors de sa libération. Une très forte majorité considère aussi être optimiste quant à l'avenir de la formation en milieu carcéral. Les points sur lesquels les avis sont plus partagés sont: la conception que c'est le milieu carcéral lui-même qu'il faudrait remettre en question en tant qu'école du crime, de même que la définition et l'application des objectifs de la formation et le choix des programmes.

Soulignons que les employés des pénitenciers à sécurité S-6 et S-7 sont plus nombreux à remettre en question le milieu lui-même en tant qu'école du crime, et à déplorer l'actuelle définition des objectifs de la formation. Quant aux employés permanents, ils sont plus nombreux " être optimistes quant à l'avenir de la formation, ils considèrent plus souvent que les objectifs de la formation sont mal appliqués et revendiquent davantage une évaluation plus globale de la formation.

d) Modèle de formation socialisante

L'objectif que la formation en milieu carcéral soit aussi axée vers certaines formes de socialisation retient l'attention de la majorité des formateurs et formatrices. Ce modèle fait nettement référence à la notion de responsabilités partagées mais en même temps il en pose les limites. Ainsi, le modèle de formation socialisante tel que défini par les formateurs et formatrices veut:

- que la formation serve à adapter l'individu à la société et non l'inverse ; que l'on confère à l'éduqué le sens de la responsabilité sociale et personnelle;

- que les domaines de formation combinent à la fois les choix et besoins de l'individu, mais aussi les exigences de la société à travers les matières dites essentielles;

- que des programmes structurés de façon rigoureuse coexistent avec certaines formes d'auto-apprentissage;

- que la formation vise le développement de modèles cognitifs et de capacités de conceptualiser, et qu'en conséquence l'évaluation soit axée vers une approche plus globale que les seuls tests objectifs.

e) Modèle d'intervention minimale

Le modèle d'intervention minimale est peu apprécié en milieu carcéral. L'autonomie par rapport au programme est une valeur fort peu présente. A l'opposé, la formation dans des domaines essentiels et les profils de formation définis en fonction des programmes sont nettement favorisés. De plus, l'auto-apprentissage est considéré comme non applicable alors que l'enseignement individualisé a une place honorable en tant que méthode de formation.

L'innovation dans les méthodes d'enseignement est encouragée par la quasi totalité des répondants, et ce malgré les risques qu'elle comporte. Le formateur, loin de se définir seulement par son statut ou rôle social, se réfère davantage à la notion de compétence dans la transmission des connaissances. Bref, si le débat sur l'intervention minimale est posé en milieu carcéral, les adeptes du modèle sont particulièrement isolés, ou circonscrits par les courants étudiés précédemment. Cette quasi absence du modèle est somme toute peu étonnante, puisque le modèle d'intervention minimale écarte la nécessité même du personnel enseignant tel qu'il existe actuellement.

## 2.4 Coûts des programmes

Dans pratiquement tous les programmes de formation des divers établissements, le coût moyen d'un détenu aux études était d'environ 5 900$ en 1983-1984. Il s'agit ici des coûts imputés au programme de formation comme tel pour tous les ordres d'enseignement. Si l'on considère qu'un détenu coûte à la société environ 47 000$ par année lorsqu'il est incarcéré dans un établissement à sécurité S-6 et 36 000$ dans des établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5, les programmes de formation représentent respectivement 12% et 15% du coût de détention dans les divers types d'établissements. Compte tenu du caractère actif, tourné vers l'extérieur et désinstitutionnalisant des programmes de formation, il faut reconnaître que ces coûts constituent plutôt des investissements. Ainsi, lorsqu'un ex-détenu ayant bénéficié des programmes de formation réintègre la société cela se traduit d'une part par une réduction des coûts sociaux et économiques rattachés au crime et, d'autre part,

Le S.C.C. a une politique officielle de maintenir le coût moyen par étudiant au niveau de 1980-1981, soit 5 877$.

Source: Rapport annuel du Solliciteur général, 1981-1982.

Les budgets alloués en 1983-1984 aux programmes de formation des différents établissements sont les suivants:

Archambault.....770 000$
C.F.F.....1 500 000$
Cowansville...1 014 000$
Laval.....725 000$
Leclerc.....761 000$
La Macaza.....458 000$



par l'apport personnel économique et social d'une nouvelle personne au bien-être collectif.

Evidemment, comme dans l'enseignement public, le coût moyen d'un étudiant varie selon les ordres d'enseignement et les secteurs. Il en coûte plus cher pour un étudiant au secteur professionnel ou au collégial. Le coût moyen annuel d'un étudiant temps plein d'une école secondaire publique, en 1983-1984, était d'environ 5 000$. Ce qui se compare au coût d'un étudiant en milieu carcéral. Cependant, il ne faut pas oublier que la "productivité" de l'étudiant en milieu carcéral est plus du double que celle de l'étudiant du secteur public. Ce dernier terminera son cours secondaire en quatre ou cinq ans alors que le détenu, s'il commence en secondaire I, en viendra à bout en un peu plus de deux ans. La comparaison s'arrête là car ce sont-là deux situations différentes. Dans un cas, il s'agit d'un étudiant dont le développement et la maturité sont en cours, dans l'autre, d'un étudiant adulte.

En 1983-1984, environ 5,5 millions de dollars étaient alloués au budget des programmes de formation des différents établissements de la région de Québec. Environ 5,3 millions étaient dépensés dans les établissements. En 1981-1982, la part du Québec dans l'ensemble des budgets de formation du S.C.C. pouvait être estimée à 23%. Environ 72% du budget alloué aux programmes de formation est consacré à la masse salariale des formateurs et formatrices de tous les ordres d'enseignement, soit près de 4 millions de dollars. Sur ces salaires, environ 925 000$ vont aux quelques vingt-cinq contractuels du secondaire et aux "cinq" formateurs équivalent temps plein du collégial et 2,9 millions au personnel

enseignant permanent du secondaire.

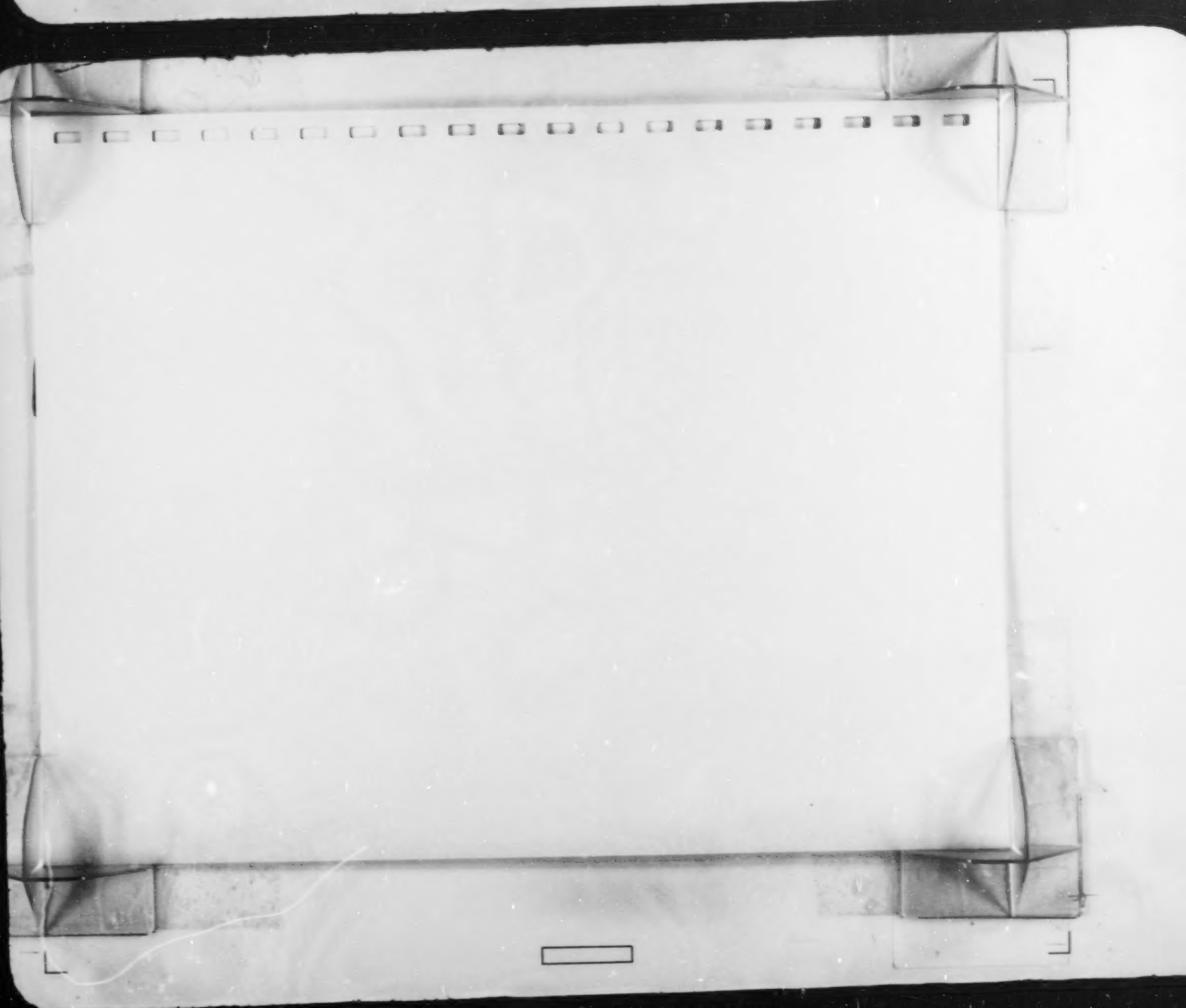
Après les salaires, ce sont les achats de services éducatifs qui constituent le principal poste budgétaire. Selon le S.C.C., l'achat de services éducatifs engage des montants de l'ordre de 2 millions de dollars en 1983-1984. Cependant, les salaires des contractuels du secondaire sont comptabilisés dans ces montants. Il serait donc plus juste de parler de montant de l'ordre de 1,1 million de dollars, soit environ 20% de l'ensemble du budget alloué aux programmes de formation de la région de Québec. En 1983-1984, environ 700 000$ étaient consacrés à l'achat de services d'éducation au secondaire et pré-secondaire, soit environ 64% des montants dépensés par le S.C.C. pour 75% des places/étudiant (717 places/étudiant). L'achat de cours à l'Université Laval dans le cadre du projet Bagil représentait environ 145 000$[1], soit 13% des achats du S.C.C. pour 2% des places/étudiant (20 places/étudiant). L'achat de cours collégial représentait quant à lui des montants de l'ordre de 250 000$ (salaires des contractuels exclus) soit environ 23% des achats du S.C.C. pour 23% des places/étudiant (217 places/étudiant).

Les autres postes budgétaires n'ont certes pas le même ordre d'importance que ceux des salaires et de l'achat de services éducatifs. Ceux-ci représentent environ 400 000$ et sont surtout consacrés à l'achat de fournitures scolaires, à l'achat de livres et matériel pour les bibliothèques et aux équipements. Notons qu'en 1983-1984, deux établissements, le C.F.F. et Archambault ont des budgets d'équipement de beaucoup supérieurs à ceux des autres établissements. Il s'agit en l'occurrence, dans les deux cas, de développement de nouveaux cours en formation professionnelle qui exigent des frais d'immobilisation importants.

---

(1) Le montant inclut le salaire des enseignants et enseignantes.

# 3. PROGRAMMES DE FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL: ASPECTS SPÉCIFIQUES



## 3. PROGRAMMES DE FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL: ASPECTS SPÉCIFIQUES

FAITS SAILLANTS:

- L'établissement Archambault a entrepris une réorientation de son programme industriel vers la formation.
- Le C.F.F. demeure le principal établissement quant au volume de formation à travers le Québec; en outre, le C.F.F. accueille surtout de jeunes contrevenants qui en sont à leur première sentence.
- L'unité spéciale de détention de la région de Québec offrira, dès septembre 1984, un programme d'alphabétisation.
- L'établissement Cowansville a développé au cours des années des programmes de formation diversifiés, innovateurs et attrayants qui favorisent les objectifs de réinsertion sociale.
- A l'établissement La Macaza, l'on retrouve les étudiants qui, de loin, ont le plus fort rendement scolaire de tous les pénitenciers.
- L'établissement Laval se spécialise dans les programmes industriels mais offre néanmoins une variété de programmes de formation et ce, à trois populations carcérales distinctes.
- L'établissement Leclerc est aussi un pénitencier à vocation industrielle dont la population est hétérogène ce qui n'est pas sans influence sur la motivation des étudiants.
- Les établissements à sécurité S-2 offrent peu ou pas de programmes de formation.

- Parmi les programmes qui ont retenu l'attention ces dernières années, l'alphabétisation est certes l'un d'entre eux; passé en quelques années de la quasi inexistence à environ 86 places/étudiant pour 1984-1985, l'alpha répond aux besoins de formation d'une population peu scolarisée.

- La formation de type industriel est en voie de développement, elle répond à des besoins de qualifications pratiques tournées vers des situations réelles de travail.

- Le milieu carcéral pose des contraintes particulières à l'enseignement des sciences, notamment en ce qui concerne l'utilisation de certains matériels et produits; ces difficultés sont surmontables en partie.

- Bien que les programmes de formation soient conçus en fonction de la réinsertion sociale, il n'existe pas ou peu de programmes de formation en fonction de la sortie; certaines hypothèses ont été proposées dans ce sens depuis peu.

- La recherche sur la formation en milieu carcéral au Québec accuse un certain retard par rapport au Canada-Anglais; depuis la Commission Jean et l'implantation de cours universitaires en milieu carcéral, une pratique de recherche a commencé à s'affirmer.

## 3. PROGRAMMES DE FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL: ASPECTS SPÉCIFIQUES

Ce chapitre se divise en deux sections. Une est consacrée aux aspects singuliers des programmes de formation de chacun des établissements où existent de tels programmes. L'autre section porte sur des problématiques particulières quant à certains types de cours ou de programmes qui se donnent en milieu carcéral.

### 3.1 Portrait de la formation en milieu carcéral selon les établissements

En tout, six pénitenciers du Québec offrent des programmes de formation relativement complets et structurés. Le cadre général dans le[quel] se déroulent les activités de formation de chacun des établissement a été déjà amplement décrit et analysé au chapitre précédent. Chaque établissement ajoute à son tour des pratiques et couleurs locales à ce cadre général.De telles pratiques prennent appui sur divers facteurs tels que l'histoire de l'établissement, sa vocation, son degré de sécurité, sa population résidante et ainsi de suite.

#### a) Archambault

Situé à Sainte-Anne-des-Plaines, dans la région de Montréal, l'établissement Archambault a été inauguré en 1969. Il s'agit d'un pénitencier à sécurité S-6 dont l'architecture est moderne et fonctionnelle. L'établissement accueille environ 430 détenus.

Cet établissement a connu, depuis 1976, une série d'événements, notamment l'émeute de juillet 1982, qui a laissé dans l'esprit du public une image peu enviable. Ces

événements ont perturbé le programme de formation à cinq reprises. A l'heure actuelle, plusieurs mesures ont été prises afin de changer le climat de l'établissement. Les programmes sont sous le signe du redémarrage et des décisions importantes ont été arrêtées quant à la vocation de l'établissement. En effet, Archambault est en voie de devenir le premier pénitencier à sécurité élevée dont la vocation est la formation.

Le programme de formation existe à Archambault depuis 1971. Jusqu'à tout dernièrement, une vingtaine de personnes étaient impliquées dans ce programme, soit environ 5% du personnel de l'établissement. De même, un détenu sur quatre pouvait, en 1983-1984, avoir accès à un poste d'emploi en formation. Les développements en cours quant à la vocation de l'établissement devraient faire en sorte que 10 % du personnel de l'établissement serait rattaché au programme de formation et environ 60% des détenus y auraient accès et ce, dès 1984-1985.

La population résidante de l'établissement Archambault est hétérogène. D'une part, l'on y retrouve une population dont le degré de criminalisation et de dangerosité est considéré comme élevé. D'autre part, l'établissement accueille bon nombre de détenus en transit qui ont généralement de courtes sentences. Ce mélange de catégories de détenus a été souligné par bon nombre d'observateurs. La présence de transit a souvent été considérée comme un facteur d'anxiété pour la population résidante à plus long terme. La direction de l'établissement a, depuis peu, prévu que cette population serait, autant que cela est possible, tenue à l'écart de la population régulière. Cette mesure ne s'applique toutefois pas aux programmes de formation, compte tenu qu'ils s'adressent à toute la population résidante. Ainsi, en moyenne, un détenu en transit aura accès aux programmes de formation pendant, tout au plus, un trimestre.

En 1983-1984, il y avait 115 places/étudiant disponibles pour la formation pour tous les ordres d'enseignement. Environ 80% de ces places étaient destinées à l'enseignement pré-secondaire et secondaire et 20% au collégial. Le secteur général représentait 60% des places/étudiant pour tous les ordres d'enseignement, le professionnel 40%. Pour 1984-1985, ce sont environ 268 places/étudiant qui sont prévues, soit une augmentation de plus de 130% par rapport à l'année précédente. Environ 63% de ces places seront destinées au pré-secondaire et au secondaire, 30% au collégial et 6% à un programme universitaire de jour. Pour tous les ordres d'enseignement, le secteur professionnel accroît son importance car 70% des places/étudiant sont réservées pour de la formation professionnelle et 30% pour le secteur général. Ces données traduisent à la fois la nouvelle vocation de l'établissement Archambault mais aussi l'orientation qui est donnée à celle-ci.

Les étudiants d'Archambault désiraient, au printemps 1983, que le statut des programmes de formation soit rehaussé, en faisant de celui-ci un programme prioritaire, indépendant de la sécurité, où les salaires seraient équivalents à ceux des industries. De même, ils désiraient que l'accès au programme soit accru: étendre le choix des programmes, encourager la formation chez les longues sentences et tenir compte du résultat en formation pour les libérations conditionnelles. La nouvelle vocation donnée à l'établissement Archambault rencontre donc bon nombre des représentations faites par les étudiants.

Le personnel enseignant de l'établissement Archambault était, en 1983-1984, composé de dix personnes. Celles-ci travaillaient toutes à temps plein 37,5 heures par semaine dont trente heures en classe. Toutes étaient légalement qualifiées et

avaient une expérience de la formation en milieu carcéral variant, en moyenne, de 3 à 5 ans. Compte tenu du type de population avec laquelle le personnel enseignant d'Archambault transige, la priorité pédagogique va aux aspects socialisants de la formation: contrôle des émotions, revalorisation personnelle, ouverture vers le monde. Conséquemment, le modèle scolaire et la production de crédits n'apparaissent pas comme les premiers leitmotiv de leur tâche. Le personnel enseignant souhaite aussi une meilleure compréhension et collaboration de la part des agents de sécurité. De même, le personnel enseignant s'interroge sur la faible motivation des étudiants, notamment ceux qui ont de longues sentences.

La nouvelle vocation de l'établissement Archambault soulève bon nombre de questions. Jusqu'à présent, les pénitenciers à sécurité moindre avaient pour mandat de développer davantage les programmes de formation. Ce sont, en effet, ces établissements qui, semble-t-il, réunissaient des conditions propres à une responsabilisation et à une prise en charge des détenus susceptibles de les rendre ouverts, disponibles et motivés pour de tels programmes. L'établissement Archambault va à contre-courant de cette conception. Le succès d'une telle entreprise requiert la mise en place de conditions favorables auxquelles s'attachent les responsables de programmes, entre autre:

- le recyclage des instructeurs d'ateliers industriels;
- l'appui et la collaboration des autres services à la nouvelle vocation de l'établissement;
- une nouvelle organisation de l'espace et des ressources matérielles.

Le caractère engageant et complexe d'une telle réorientation de l'établissement devrait, compte tenu de la nouveauté et des risques présumés d'une telle entreprise, faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation serrée afin de supporter cette nouvelle vocation.

b) Centre fédéral de formation

Le Centre fédéral de formation (C.F.F.) est un pénitencier situé à ville de Laval, qui a été fondé en 1952. Celui-ci accueille environ 440 détenus et est désigné comme étant de niveau sécuritaire S-4. L'établissement est composé de nombreuses bâtisses qui donnent une allure de campus où les pavillons résidentiels voisinent les ateliers de formation professionnelle, les locaux administratifs et les bâtiments destinés à divers services (cafétéria, infirmerie, école, etc...).

Dès ses débuts, le C.F.F. est apparu comme une expérience extrêmement innovatrice qui n'a pas encore son équivalent parmi l'ensemble des pénitenciers canadiens. Le C.F.F. a été défini par ses concepteurs comme un établissement dont la vocation serait de fournir une formation surtout professionnelle, aux jeunes contrevenants de 18 ans et plus. Ailleurs, dans le reste de la société, il faudra attendre les années 70 pour que l'on se préoccupe des jeunes décrocheurs, une clientèle assez semblable, sentence en moins, à celle qu'accueille le C.F.F.

La population carcérale du C.F.F. est donc très jeune, en moyenne 20 ans; elle en est souvent à sa première sentence de plus de deux ans et elle accuse un fort pour-

centage d'ex-décrocheurs. Le programme de formation occupe 70% des détenus, les autres sont employés dans des services. Notons que le C.F.F. est touché par le régime d'occupation double des cellules.

Les principaux éléments qui retiennent l'attention des étudiants du C.F.F. sont:

- l'acquisition de connaissances;
- les résultats scolaires;
- l'acquisition du sens des responsabilités
- l'amorce d'une réflexion pendant leur temps de détention;
- l'importance de la disponibilité du personnel enseignant.

Ceux-ci apprécient en général le programme de formation et souhaitent des améliorations,notamment au chapitre de l'orientation scolaire et professionnelle et du matériel scolaire mis à leur disposition. En outre, ils apprécient le caractère actif et utilitaire des programmes de formation. Ils déplorent que les autres services de l'établissement soient davantage passifs et contrôlants.

Les formateurs et formatrices constituent 10% du personnel rattaché à l'établissement. La plupart (24 sur 30) travaillent au secteur professionnel. Le personnel enseignant est généralement satisfait de son travail et se considère impliqué dans sa tâche et conscient de la partie sociale de son rôle. Il déplore le manque de temps pour se mettre à jour et préparer les cours. Il considère, en général, que les étudiants manquent de motivation, que la sélection de ceux-ci laisse à désirer et déplore le fort taux de roulement des étudiants. Tous et toutes n'ont pas les mêmes méthodes d'enseignement. L'on considère que l'enseignement individualisé

exige beaucoup de travail et que les P.P.O. dans leur état actuel posent problème. Par contre, les formateurs et formatrices sont d'avis que la discipline est nécessaire au bon fonctionnement des programmes de formation.

Les responsables de programmes du C.F.F. ont pour objectifs, à travers la formation, de contribuer à insérer dans la société des personnes qui ne l'ont jamais été, de viser l'aspect humain plutôt que punitif et de donner priorité aux plus démunis, notamment les analphabètes. Pour rencontrer ces objectifs, les responsables privilégient un certain nombre de moyens:

- une formation pratique;
- l'utilisation des détenus plus scolarisés pour assister les autres;
- un fonctionnement concerté avec les organismes extérieurs;
- à l'école, allier les avantages des cours individualisés à ceux de l'enseignement de groupe;
- responsabiliser davantage les étudiants;

De plus, les responsables souhaitent une plus grande collaboration entre les programmes de formation et d'autres programmes, notamment les activités socio-culturelles et les unités résidentielles. De même, souhaitent-ils que soient rendus possibles des programmes à mi-temps: moitié-école, moitié-atelier et ainsi de suite.

Selon les responsables, les contraintes susceptibles d'agir sur le développement des programmes de formation sont de divers ordres. Ainsi, la classification des détenus pourrait être améliorée et tenir davantage compte de leur motivation. Du côté de la sécurité, les responsables notent un changement graduel des mentalités

des gardiens concernant leur perception des programmes de formation. Celle-ci devient plus positive mais certaines attitudes et pratiques restent longues à changer. Concernant les programmes de formation comme tels, les responsables déplorent la politique actuelle de course aux crédits, de même la relative inadaptation des programmes du M.E.Q., trop "intellectuels".

Le programme de formation du C.F.F. possède donc une histoire, une expertise, des pratiques et une importance qui en font un point de référence important de la formation en milieu carcéral. D'ailleurs, toutes les études et recherches qui se font sur la formation en milieu carcéral passent, un jour ou l'autre, par le C.F.F. C'est aussi au C.F.F. que l'on retrouve la plus forte proportion d'employés permanents, soit 45% de tout le personnel enseignant, des pénitenciers situés au Québec, ayant un contrat permanent.

La visibilité et l'importance du programme de formation du C.F.F. et l'expertise justifient amplement que cet établissement serve à l'implantation d'axes de développements qui ont besoin d'un certain volume d'activités et de ressources pour être viables. Par exemple, l'implantation d'un modèle de formation sur mesure a très certainement au C.F.F. un terrain favorable de développement.

c) Centre de développement correctionnel (C.D.C.)

Le C.D.C., situé à ville de Laval, est un établissement de sécurité S-7, dont la capacité résidante est d'environ 140 détenus. Sa population résidante est séparée en trois catégories: les détenus à caractère violent, les délinquants de sécurité S-6, et ceux de sécurité S-3, S-4 et S-5. Ce qui caractérise le C.D.C., c'est son unité spéciale de détention [1] (U.S.D.) qui abrite les détenus particulièrement violents. Ce type d'établissement a été conçu en vue du traitement (de type behavioral) de détenus particulièrement dangereux. Sa fonction officielle est d'assurer la protection des membres du personnel, des autres détenus et des détenus entre eux:

> "La fonction des U.S.D. est de réduire la violence carcérale. Les personnes détenues dans les U.S.D. sont celles qui ont commis des actes de violence ou qui ont dressé des plans en vue de provoquer une émeute ou une prise d'otage".[2]

Inauguré en 1968, le C.D.C. a toujours été désigné comme un pénitencier à sécurité supermaximale. C'est en 1978 que cette mission première a été revue. Une partie du C.D.C. devint alors l'U.S.D. de la région du Québec.

---

(1) Notons que l'U.S.D. sera aménagé dans une section du Centre régional de réception, situé à Sainte-Anne-des-Plaines, à compter de juillet 1984.

(2) Marcel Sauvé, Entre-Nous, Vol. 9, no 7.

La création d'U.S.D. dans les pénitenciers canadiens durant les années 70, repose en grande partie sur deux facteurs: les recommandations du Rapport Vantour[1] et le débat sur la peine capitale. D'une part, le Rapport Vantour recommandait qu'une distinction soit faite entre les prisonniers présentant une menace à court terme, lesquels pourraient être confinés dans des unités de ségrégation de leur établissement, des prisonniers présentant une menace à long terme, lesquels devraient être envoyés dans des établissement spécialement conçus pour eux. D'autre part, le débat ayant entouré l'adoption du BILL C-51 proposant l'abolition de la peine de mort en 1977, a amené le gouvernement, en réponse aux critiques anti-abolitionnistes, a réaffirmé qu'il ne désirait aucunement affaiblir ou saper le caractère dissuasif de la loi. Afin d'appuyer ses dires et apaiser les critiques, le gouvernement annonça son intention blir des sentences de vingt cinq ans sans appel et de créer des unités spéciales de détention afin d'accueillir les criminels coupables de meurtre au premier degré.

Les U.S.D. mis en place à la fin des années 70 l'ont été sur la base du modèle Vantour-Mc Reynolds[2]. Ce modèle prévoit que les détenus reçoivent dès leur arrivée un programme individuel de développement. Ce programme prévoit que les détenus devront passer à travers trois phases successives, d'une durée minimale de deux ans, aux termes desquelles ils devraient être en mesure de réintégrer la population carcérale principale. La phase un, dite d'évaluation et d'orientation (assesment and orientation) se traduit pour le détenu par une incarcération de 23 heures sur 24 répondant aux seuls besoins de base.

---

(1) J. Vantour, Report of the Study Group on Dissociation, Ottawa, Sollicitor general of Canada, 1978.

(2) cf.: M. Jackson - Prisoners of Isolation. University of Toronto Press, 1983, p. 151.

Dans la mesure où le détenu démontre une volonté de participer au programme, il entre en phase 2, dite de prise de conscience (self-awareness). Les contacts durant cette phase avec le personnel et les autres détenus demeurent minimaux. Le détenu commence alors à opérationnaliser son programme personnel de développement en identifiant ses problèmes avec l'aide du personnel. Dépendamment de la volonté du détenu de faire face à ses problèmes, il lui en sera donné l'occasion à la phase 3, dite de témoignage personnel (individual demonstration), en fonction d'activités telles que: rencontres individuelles, rencontres de groupes, récréation active, récréation passive, visite, formation générale ou professionnelle. Chaque phase amène donc un accroissement des "privilèges" du détenu. Un élément-clé de la philosophie à la base du modèle Vantour-Mc Reynolds est que la participation des détenus aux programmes et activités est un privilège et non un droit.

Le modèle Vantour-Mc Reynolds affirme clairement que les programmes sont rendus disponibles afin de promouvoir le développement de comportements acceptables:

> "l'accès aux activités de formation générale ou professionnelle dans un U.S.D. vise strictement à fournir un éclairage sur le comportement du détenu et à donner l'occasion au détenu de prouver qu'il a effectué des changements substantiels dans son comportement"(1).

---

(1) Le texte anglais dit: "the provision of any academic or vocationnal training activities in an S.H.U. is strictly to provide insights into the behavior of the inmate and to provide an opportunity for the inmate to demonstrate meaningful behavioral change". Cité dans M. Jackson, Op. Cit., p. 154.

Cette philosophie sous-jacente au fonctionnement des U.S.D. est importante à connaître même si, en pratique, les programmes et activités sont peu ou pas développés dans ce genre d'unité de détention. En effet, si l'on regarde les programmes de formation du C.D.C., on constate rapidement qu'ils sont peu développés: outre l'accès aux cours par correspondance et la bibliothèque, les détenus du C.D.C. avaient accès à 10 places/étudiant en formation professionnelle d'ordre collégial et l'Annexe 84-85 signée entre le S.C.C. et la D.G.E.A. annonce l'ouverture prochaine de 8 places/étudiant en alphabétisation. Cependant, à court terme, ces programmes sont appelés à prendre une certaine ampleur compte tenu des pressions publiques qui s'exercent de plus en plus sur l'existence des unités spéciales de détention. D'une part, certains réclament leur abolition pure et simple, l'impact des U.S.D. sur la violence carcérale étant faible, et remettent en question la légitimité même du programme de modification comportementale à la base des U.S.D.:

> "A mon avis, la principale justification permettant aux détenus en ségrégation les droits et privilèges normaux d'accès aux visites, à la correspondance, à la librairie, au travail et aux programmes de formation est qu'ils sont les composantes essentielles du régime d'un établissement, avec l'administration des sentences de la cour, qui permettent de réduire les effets inhérents et débilitants de l'emprisonnement en adoptant les moyens les moins restrictifs de réclusion".(1)

---

(1) M. Jackson, Op. Cit., p. 237. Traduit de l'anglais.

D'autre part, maints observateurs estiment que l'augmentation des détenus condamnés à de longues peines[1] créera des conditions propices à l'augmentation de la violence carcérale et, en réponse, une augmentation du nombre de détenus en détention préventive[2]. Donc, si l'on peut parler à moyen ou long terme d'une abolition ou remise en question des U.S.D., les prochaines années laissent entrevoir un développement des programmes de formation. Dans cette optique, il faudrait fort probablement repenser l'hypothèse behaviorale qui plane au-dessus de ces programmes. Il apparaît difficile de promouvoir des apprentissage lorsque ceux-ci sont subordonnés directement à un contexte d'observation et d'évaluation "clinique". Qu'il y ait collaboration et échange, cela s'entend. Qu'il y ait fusion ou amalgame entre les objectifs de l'établissement et ceux de la formation, cela prête à confusion.

Certes, la formation vise le développement social et personnel des individus et à terme des modifications d'attitudes et de comportement. Certes, pour ce faire, les programmes de formation n'excluent pas de prime abord toutes approches behaviorales. Celles-ci ont leur place et mérites. Toutefois, la formation, par définition, ne peut être coercitive ou thérapeutique. Elle est impraticable sans, au point de départ, le libre arbitre de la personne.[3] On ne peut induire de force, ou à son insu, des connaissances, habiletés et attitudes à un individu si celui-ci ne le veut pas. Même aux confins de la réclusion carcérale la formation des adultes reste, dans la mesure du possible, une action volontaire et responsable qui s'appuie autant que faire se peut, sur une demande du détenu.

---

(1) On prévoit que les condamnés à longues peines qui représentent actuellement 14% des détenus, représenteront 20% de la population carcérale sous juridiction fédérale en l'an 2001.

(2) S.C.C. - Comité de planification stratégique, Op. Cit. Vol. 1, p. 56.

(3) On peut amener le cheval à la fontaine mais on ne peut pas le forcer à boire, dit le proverbe.

d) Centre régional de réception (C.R.R.)

Le C.R.R. est un établissement multi-sécuritaire situé à Sainte-Anne-des-Plaines. Ouvert le 3 avril 1973, le C.R.R. est un établissement formé de 4 pavillons contenant au total 186 cellules. Les résidants y sont répartis en trois groupes distincts, soit les jeunes (moins de 23 ans), les adultes (24 ans et plus) et les récidivistes. Chaque groupe a ses propres programmes d'activités. Les principales fonctions du C.R.R. sont l'accueil des détenus qui viennent de recevoir leur sentence des tribunaux, l'information aux détenus, l'évaluation et la planification d'un programme individuel, l'escorte des résidants du Centre aux autres établissements de la région, le suivi des programmes déterminés pour le détenu, la recherche et la liaison avec les autres organismes de l'administration de la justice.

Après être passé devant le comité régional de sélection dont le rôle est de déterminer, pour des raisons de sécurité et de programme, vers quel établissement le détenu sera dirigé, le résidant est transféré vers un des 9 autres établissements. Environ 2 000 détenus par année transitent par le C.R.R. Ceux-ci y passent une moyenne de 15 jours avant d'être transférés. Les recommandations du C.R.R. sont suivies dans une proportion de 50% estime-t-on[1].

Du point de vue des programmes de formation, le C.R.R. peut jouer un rôle important. Il s'y fait un dépistage des analphabètes. Aussi, le C.R.R. possède un département d'orientation visant à l'évaluation du potentiel de formation générale et professionnelle des détenus. Ces données sont essentielles comme nous l'avons vu, pour tout

---

(1) Source: Données administratives du S.C.C.

système d'accueil et référence. De plus, le C.R.R. pourrait jouer un rôle important dans les orientations futures de la formation en milieu carcéral en donnant plus de poids à la demande des détenus. Ainsi, au C.R.R., les détenus pourraient bénéficier, à leur demande, de services d'information scolaire et professionnelle. Au sortir du C.R.R. les détenus auraient en main un plan de formation qu'ils soumettraient au Comité de travail de leur établissement d'accueil. Une telle procédure aurait des impacts considérables car elle requiert une cohérence accrue dans la classification des détenus selon les établissements susceptibles d'actualiser ces plans de formation. De plus, les détenus se présenteraient au Comité de travail de leur établissement de transfert en ayant une idée assez précise de ce qu'ils veulent faire. Encore là, une cohérence accrue serait attendue. Afin d'assurer ses chances de succès, une telle procédure devrait s'adresser prioritairement aux jeunes qui en sont à leur première sentence.

e) Cowansville

L'établissement Cowansville est un pénitencier situé dans les Cantons de l'Est près de la frontière des Etats-Unis, dont la capacité d'accueil est d'environ 430 détenus. Considéré comme un établissement de sécurité S-4 depuis son inauguration en 1965, Cowansville est un pénitencier qui a la réputation d'offrir à sa population résidante des programmes variés bien conçus et de qualité. Le programme de formation est un de ceux-là.

Plus de deux détenus sur cinq (44%) en 1983-1984, étaient inscrits dans le programme de formation. Sur les 192 places/étudiant disponibles, environ 70%
l'étaient pour de la formation pré-secondaire ou secondaire. L'enseignement collégial

avec 30% des places/étudiant , étaient, en 1983-1984, le programme le plus développé de tous les pénitenciers du Québec. Pour tous les ordres d'enseignement, la formation professionnelle à Cowansville représentait 55% des places/étudiant et la formation générale 45%.

Les valeurs et motivations des étudiants de Cowansville, telles qu'elles ont été perçues par eux-mêmes, portent principalement sur la réinsertion sociale. En effet, les étudiants, majoritairement de jeunes adultes ayant un faible profil de criminalisation, considèrent que leur réinsertion dans la société constitue leur première motivation. Dans cette optique, ils ne font pas de distinction entre la formation qualifiante qu'ils reçoivent à l'école ou aux ateliers et la formation personnelle et sociale (ex.: alcooliques anonymes, relations humaines, etc...) qu'ils reçoivent dans le cadre d'activités socio-culturelles. Le premier type de formation leur apporte, avec ses diplômes et qualifications, une sécurité pour le monde extérieur. Le second type de formation leur permet de répondre aux questions qu'ils ont sur eux-mêmes et les autres et de reprendre confiance en eux-mêmes. Les formateurs et formatrices de Cowansville sont perçus par les étudiants comme des personnes-ressources. Sous cet angle, leur présence est jugée essentielle. Le frein le plus important à leur motivation provient du temps de la sentence. Ce "temps" apporte avec lui des distorsions, perceptions et état d'âme qui ne sont pas toujours favorables à la formation.

Les besoins exprimés par les étudiants de Cowansville, individuellement ou en groupe, ont porté sur divers sujets: tout d'abord ceux-ci estiment que les services d'information scolaire et professionnelle sont déficients, dans certains ateliers, les listes

d'attente seraient trop longues. Plusieurs notent que certains programmes de formation de Cowansville (primaire, secondaire, collégial) manquent de continuité avec ceux des autres établissements; tous les étudiants désirent que l'évaluation soit davantage informative; plusieurs soulignent le manque de matériel pédagogique, et, finalement, des étudiants estiment qu'ils font l'objet d'une exploitation dans certains ateliers.

Le personnel enseignant de l'établissement Cowansville est relativement jeune et motivé par son travail. Celui-ci se voit comme personne-ressource, notamment au secteur général, ou, au secteur professionnel, engagé dans une relation d'aide vis-à-vis l'étudiant. Le personnel enseignant tire sa principale motivation de la réussite des étudiants. Au secteur professionnel, les formateurs disent avoir de la difficulté à concilier la pédagogie avec les aspects sécuritaires et disciplinaires que l'on attend d'eux. Au secteur général, ce problème est peu présent car les fonctions d'intendances et de surveillance sont assumées à tour de rôle par les formateurs et formatrices. Le regroupement de ceux-ci et celles-ci dans un seul lieu physique permet une telle organisation des tâches.

Parmi les besoins exprimés par les formateurs et formatrices de Cowansville, notons: la nécessité d'une formation initiale, l'élaboration d'un régime de perfectionnement, d'échange et de contacts avec l'extérieur; une meilleure sélection des détenus; une organisation de leur tâche davantage à caractère pédagogique qu'occupationnel; des mesures pour enrayer le stress; un dialogue plus ouvert avec l'administration et les responsables de programmes; des programmes du M.E.Q. davantage adaptés au milieu carcéral; des contacts plus significatifs avec les agents d'unités résidentielles.

Plusieurs des besoins exprimés tantôt par les étudiants, tantôt par le personnel enseignant font partie des préoccupations des responsables de programmes. Par exemple, à l'école la formation est organisée de façon à assurer une planification du temps rigoureuse, un suivi individuel constant, des examens sur des bases régulières. Au secteur professionnel, les tâches du formateurs sont de plus en plus tournées vers l'enseignement, notamment par le biais de l'implantation des P.P.O.. Les responsables de programmes favorisent aussi une ouverture vers l'extérieur des programmes et, à l'intérieur,une plus grande interaction entre la formation et les autres programmes de l'établissement. Aussi, une grande importance est accordée à la mise en place d'un climat favorable à la formation, non stressant et par voie de conséquence favorable au développement de l'autonomie chez les étudiants et à leur réinsertion sociale. Finalement, les responsables de programmes évaluent positivement les services rendus par les deux commissions scolaires qui desservent l'établissement, soit la Commission scolaire Davignon et la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes.

Le programme de formation de Cowansville présente donc, dans l'ensemble, une image positive. Le programme de formation y dispose des facteurs de succès indéniables: un personnel jeune et motivé, des programmes rodés et structurés, une population étudiante réceptive. Parmi les axes du développement propre au programme de formation de l'établissement, il y aurait peut-être lieu de mettre à profit le potentiel innovateur des divers partenaires, tant provincial que fédéral, qui s'est manifesté à diverses reprises de par le passé. Ainsi, Cowansville pourrait être un établissement tout à fait approprié pour y expérimenter et évaluer de nouveaux programmes, par exemple en matière de développement personnel et social ou de nouvelles avenues en formation professionnelle (ex.: pré-formation), ou encore de cours de préparation à la sortie.

f) Drummond

Situé à Drummondville à 100 km de Montréal, l'établissement Drummond ouvrira ses portes en septembre 1984. Il s'agit d'un nouvel établissement de sécurité S-5 dont la capacité résidante sera de 250 détenus. Eventuellement, cet établissement accueillerait, dès 1985, toute la population carcérale dite de protection dans une aile spéciale multi-sécurité. L'établissement est désigné officiellement comme ayant une vocation industrielle.

L'implantation d'un programme de formation à l'établissement Drummond se fera dès son inauguration. En effet, 32 places/étudiant en formation générale sont prévues à l'Annexe 1984-1985 pour ce nouvel établissement. De plus, compte tenu de sa vocation industrielle, l'établissement Drummond apparaît, comme les autres établissements de ce genre, un terrain favorable au développement des divers programmes de formation de type industriel.

Fait à noter, le nouveau programme de formation à l'établissement Drummond aura comme répondant provincial la Commission scolaire régionale Saint-François, pour la formation d'ordres pré-secondaire et secondaire. L'arrivée de cette nouvelle commission scolaire portera à quatre le nombre de commissions scolaires impliquées dans la formation en milieu carcéral sous juridiction fédérale.

g) La Macaza

Situé à plus de 175 km au nord de Montréal, l'établissement La Macaza est un pénitencier de niveau sécuritaire S-3, pouvant accueillir environ 240 détenus. La Macaza, comme les autres établissements de sécurité S-3, S-4 et S-5, fonctionne selon le concept des

unités résidentielles et offre l'éventail des programmes usuels: travail en industrie, formation générale et professionnelle, activités sociales et culturelles.

La population résidante de La Macaza est relativement jeune et comprend beaucoup de contrevenants incarcérés pour des délits reliés au trafic des drogues ou aux agressions sexuelles. Le niveau de scolarité des détenus est généralement faible: environ 80% n'ont pas complété une dixième année.

L'Annexe 1983-1984 prévoyait que le programme de formation de La Macaza pourrait accueillir 40 étudiants. En 1984-1985, cette capacité d'accueil est portée à près de 80 étudiants soit le tiers des emplois disponibles à La Macaza.

Dans l'ensemble, les étudiants de La Macaza démontrent une forte motivation en regard de leurs objectifs de formation. Ainsi, plusieurs étudiants déclarent vouloir poursuivre leurs études. De même, les étudiants de La Macaza ont un rendement scolaire qui est, de loin, le plus important de tous les établissements carcéraux sous juridiction fédérale. Les étudiants font cependant état d'un manque de variété des programmes, de polyvalence du personnel enseignant et d'information scolaire et professionnelle. Compte tenu de l'expansion importante donnée au programme de formation de La Macaza, plusieurs de ces besoins seront comblés en grande partie par les ajouts de ressources en cours.

Le personnel enseignant de La Macaza est relativement jeune et a, dans l'ensemble, une expérience plutôt courte de la formation en milieu carcéral. Par contre, les formateurs et formatrices sont motivés et engagés dans leur travail. Leurs principales

interrogations portent sur le rôle d'un formateur ou d'une formatrice en milieu carcéral. Ceux-ci et celles-ci estiment qu'à travers le counseling et un bon encadrement pédagogique, l'étudiant peut développer sa motivation et sa discipline personnelle. Pour ce faire, ils ou elles aimeraient disposer de plus d'outils ou méthodes.

Les responsables du programme de formation à La Macaza quant à eux conçoivent que la formation doit être placée sous le signe de la responsabilisation: celle des étudiants, en favorisant le développement personnel et social de ceux-ci en vue de leur réinsertion sociale; celle des formateurs et formatrices en leur donnant plus de responsabilités, en les encourageant au travail en équipe et à la concertation avec les autres programmes de l'établissement; celle de l'établissement, en accroissant l'autonomie du programme de formation de façon à ce qu'il puisse se développer selon une personnalité propre. Ainsi, ils estiment que les commissions scolaires qui desservent La Macaza, soit la Commission scolaire Pierre-Neveu et la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, doivent être en service par rapport à l'établissement. Jusqu'à présent les responsables de programmes font un bilan positif des services rendus par les commissions scolaires.

h) Laval

L'établissement Laval, connu aussi sous le nom de Saint-Vincent-de-Paul[1], est un pénitencier de sécurité S-6, à vocation industrielle, qui abrite trois populations de

---

(1) Inauguré en 1873, Saint-Vincent-de-Paul a été, jusqu'à l'inauguration du C.F.F. en 1962, le seul pénitencier fédéral au Québec.

détenus bien distinctes: les détenus en protection, les détenus en ségrégation et les détenus de la population régulière d'un tel établissement.

Sur environ 530 résidents, les programmes de formation sont susceptibles de rejoindre environ 375 détenus du Laval. De plus, le programme de formation du Laval dessert de façon limitée deux autres établissements: le C.D.C. (S-7) et la Montée Saint-François (S-2). Ainsi, la capacité d'accueil du programme de formation du Laval était, en 1983-1984: de 58 places/étudiant temps plein pour la population régulière[1] et de 58 places/étudiant temps plein pour la population en protection[2]. A ces 116 places/étudiant réparties sur deux populations, il faut ajouter environ une douzaine de places réparties entre la ségrégation du Laval, le C.D.C. et la Montée Saint-François. Compte tenu de la vocation industrielle de l'établissement, cette capacité d'accueil d'étudiants à temps plein, du programme de formation du Laval s'est maintenue au même niveau en 1984-1985. Par contre, les services de formation en industrie sont en développement.

La population carcérale qui fréquente l'établissement Laval est composée majoritairement de récidivistes qui ont à purger de longues sentences. Conséquemment, le taux de roulement y est un peu moindre que dans d'autres établissements. Cette population est généralement peu scolarisée, voire même analphabète dans bien des cas. La culture carcérale et le code du milieu influencent beaucoup les détenus.

---

(1) 36 p/é pour le primaire-secondaire et 22 p/é pour le collégial.
(2) 23 p/é pour le primaire-secondaire et 35 p/é pour le collégial.

En rassemblant les principaux thèmes abordés par les détenus-étudiants à l'établissement Laval, il se dégage que:

- leurs objectifs sont le développement personnel, la prise de conscience et l'acquisition du sens des responsabilités, la recherche d'un équilibre intérieur;

- les moyens qu'ils apprécient pour atteindre ces objectifs sont l'enseignement individualisé, la variété des programmes, le formateur lui-même, comme personne-ressource et support affectif et moral, le service d'orientation;

- les contraintes exprimées et qui entravent leur démarche sont les longues sentences, le manque de cours complémentaires de base et la paye, inférieure à celle de ceux qui travaillent en industrie.

Les formateurs du Laval sont en général jeunes et, à quelques exceptions près, nouveaux dans l'enseignement en milieu carcéral. Motivés et engagés dans leur tâche, il n'en ressentent pas moins un stress et un questionnement quant à la viabilité d'un programme de formation dans un établissement à sécurité élevée, notamment lorsque celui-ci vise à préparer les étudiants à une réinsertion sociale. Cependant, selon eux, le programme de formation a toute sa raison d'être si on le conçoit tout d'abord comme étant un moyen de proposer et d'initier les étudiants à d'autres valeurs que celles qui sont véhiculées par le milieu.

Les responsables du programme de formation font observer que, depuis l'automne 83, le programme de formation du Laval a été le théâtre de changements majeurs:

- le programme universitaire (Bagil) terminé, l'école de la population régulière et les formateurs disposent de plus d'espace physique;

- les effectifs globaux de l'établissement sont fluctuants, amenant parfois une sous-occupation des programmes de formation;

- l'équipe des responsables et celle des formateurs ont été profondément modifiées;

- l'établissement a précisé son orientation industrielle.

Ces profonds changements apportent une nouvelle dynamique au programme de formation. Ainsi, les responsables favorisent une nouvelle organisation du programme plus proche des caractéristiques de l'établissement et de sa population: approche pédagogique davantage axée vers le tutorat, développement de la formation en industrie, renforcement de la formation de base. De plus, ceux-ci sont d'avis que les programmes de formation pourraient être offerts le soir et toucher des aspects jusqu'ici peu ou pas abordés à travers la formation qualifiante. Ces activités demeurent cependant difficiles à organiser en milieu carcéral car elles prennent place dans un environnement très institutionnalisé où il existe un cadre administratif contraignant.

i) Leclerc

L'établissement Leclerc est un pénitencier de sécurité S-S, situé à ville de Laval, qui accueille plus de 500 détenus. Cet établissement, inauguré en 1961, a une vocation industrielle et fonctionne sur le modèle des unités résidentielles.

La population carcérale du Leclerc se distingue par les caractéristiques suivantes: elle est plus âgée, abrite davantage de récidivistes et d'anglophones que les autres établissements de juridiction fédérale du Québec. Environ 30% des détenus ont un emploi au sein du programme de formation de l'établissement. En effet, l'établissement Leclerc disposait de 146 places/étudiant , en 1983-1984, dont plus de 80% étaient disponibles pour de l'enseignement primaire ou secondaire. Le secteur général représentait trois places/étudiant sur quatre et le secteur professionnel, une sur quatre. Les Annexe 1984-1985 n'apportent aucune modification importante au profil du programme de formation du Leclerc. Fait à noter, compte tenu que le Leclerc est souvent conçu comme un établissement de "transition"(1), la population carcérale change constamment. Ce qui n'est pas sans influencer le programme de formation où l'on observe un taux de roulement des étudiants, notamment au secteur général, plus fort que dans les autres établissements.

La motivation des étudiants du Leclerc à l'égard de la formation est ambivalente. Plusieurs questionnent la qualité des programmes alors que d'autres considèrent que leurs objectifs sont peu définis, notamment en matière de réinsertion sociale. Certains s'estiment motivés mais considèrent que l'environnement carcéral et le peu de motivation des autres étudiants ne les prédisposent guère à l'étude. Plusieurs facteurs semblent ici en cause. Il y a tout d'abord le caractère hétérogène de la population du Leclerc.

---

(1) L'établissement Leclerc a un niveau sécuritaire intermédiaire (S-5) entre les établissements à sécurité élevée (S-6) et ceux à sécurité moindre (S-3 et S-4). Conséquemment, il sert souvent de plaque tournante pour "tester" les détenus ayant connu un régime de sécurité élevée.

Certains étudiants adhèrent fortement à la culture carcérale[1], d'autres présentent des caractéristiques de sujétion et de dépendance alors que plusieurs réclament plus d'autonomie, de marge de manoeuvre et de confiance de la part des autorités. Ce facteur n'est peut-être pas sans lien avec un autre facteur: la place du Leclerc dans le "cascading" des établissements. Le Leclerc présente à la fois un régime sécuritaire "dur" avec des programmes, par exemple celui des unités résidentielles, conçu sur la notion de responsabilisation des détenus. Finalement, le cadre pédagogique du programme de formation du Leclerc ajoute aussi sa note. Les responsables du programme ont voulu, notamment au secteur général, que le programme soit tourné vers la formation qualifiante: spécialisation des formateurs et formatrices par matières, implantation du modèle scolaire, professionnalisation du personnel enseignant et ce dans un contexte où la formation commence par beaucoup de discipline et de contrôle et se poursuit avec un taux de roulement élevé et une motivation ambivalente des étudiants. Le souci à la base de ce choix des responsables était d'éviter que le programme de formation soit identifié à une approche thérapeutique ou psychologisante. Cependant, comme nous l'avons vu, la population du Leclerc est hétérogène et s'accommoderait peut-être de plusieurs approches convenant davantage aux caractéristiques et attentes de chacun. Les ressources du programme de formation du Leclerc n'étant pas infinies, il y aurait peut-être lieu de songer à la cohabitation de deux régimes pédagogiques clairement définis: un tutoral pour la plupart des étudiants inscrits à des matières de base ou désirant un encadrement plus personnalisé et un autre plus "scolaire" pour les étudiants plus avancés et autonomes.

---

(1) Certains détenus du Leclerc sont des multi-récidivistes de longue date, fortement engagés dans ce mode de vie et, conséquemment, plutôt imperméables à d'autres valeurs.

Le personnel enseignant du Leclerc est plutôt jeune, au secteur général, et plus âgé au secteur professionnel. Dans un cas comme dans l'autre, les formateurs et formatrices du Leclerc ont une expérience plutôt courte de la formation en milieu carcéral. Plusieurs formateurs ou formatrices s'estiment ébranlés dans leur motivation. Les problèmes de discipline, de sécurité et d'agressivité avec les étudiants, les aspects occupationnels du programme de formation, et son importance au sein de l'établissement, les frustrations dues au taux de roulement et certaines insatisfactions quant au travail lui-même (ex.: isolement dans la tâche, somme de travail exigée, sécurité au travail, qualités de certains services, sécurité d'emploi, etc.) sont autant de facteurs qui concourent au climat qui prévaut chez une bonne partie du personnel enseignant. Les attentes du personnel enseignant vont vers plus d'animation pédagogique, plus de collégialité et de travail en équipe, de meilleurs moyens d'auto-évaluation, une plus grande participation étudiante, des programmes de formation plus variés et attrayants tournés vers la qualité de l'enseignement, une meilleure sélection et classification des étudiants et une plus grande autonomie dans l'adaptation des programmes du M.E.Q.

Les responsables du programme de formation du Leclerc estiment, comme la plupart de leurs confrères des autres pénitenciers, que la formation est un outil privilégié pour la réinsertion sociale des contrevenants. Pour eux, la priorité doit aller aux plus démunis et vers ceux que la formation n'intéresse pas au départ. Conséquemment, ils désirent l'émergence d'une pédagogie adaptée au contexte carcéral où l'on mettrait l'accent sur la motivation des étudiants et une sélection et formation adéquate du personnel enseignant. Ils déplorent le poids de la discipline et de la sécurité que

doivent assumer les formateurs et formatrices. De même, ils souhaiteraient une plus grande concertation au sein du S.C.C., un changement plus rapide des mentalités au sein du personnel de sécurité et une meilleure information du public à propos du travail qui se fait en milieu carcéral. Finalement, les responsables du Leclerc font une évaluation positive de leur commission scolaire répondante, à savoir: la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes. Cependant, ils signalent le manque de programmes scolaires en anglais, compte tenu de la mission particulière du Leclerc en matière de programmes bilingues.

j) Montée Saint-François

L'établissement Montée Saint-François est un pénitencier de sécurité S-2, situé à côté de l'établissement Laval. L'établissement peut recevoir environ 190 détenus. Ceux-ci travailleront surtout à l'entretien de bâtiments et des terrains ou dans des tâches administratives pour le complexe de Saint-Vincent-de-Paul. Aussi, plusieurs résidents participent à plusieurs programmes communautaires dans la région de Laval.

Compte tenu que l'emploi des détenus de la Montée Saint-François se fait surtout dans les services, il y a peu ou pas de formation qui se fait dans cet établissement. Certains services d'encadrement sont dispensés, à partir de l'établissement Laval, auprès de détenus inscrits à des cours par correspondance. Le régime de semi-liberté des détenus et le peu de temps que chacun d'eux passe dans ce type d'établissement sont des conditions qui rendent difficile l'implantation d'un programme de formation

fortement institutionnalisé et axé vers la formation qualifiante. Cependant, il s'agit d'un établissement qui pourrait fort bien s'accomoder d'un programme de formation qui s'inscrirait dans ce que nous avons déjà appelé un modèle d'intervention minimale: cours du soir, jumelage avec organismes ou ressources communautaires, encouragements ou moyens d'auto-formation mis à la disposition des détenus et ainsi de suite. Ainsi, par exemple, il est possible dans un tel établissement de jumeler des analphabètes à des bénévoles alphabétiseurs ou de mettre en contact les détenus avec des organismes compétents en la matière. De même, il est possible d'offrir aux détenus, sur des bases ad hoc ou circonstantielles, des cours répondant à des besoins précis: cours de préparation à la sortie, cours de recherches actives d'un emploi et autres. Finalement, on peut aussi songer dans cet établissement à une information scolaire et professionnelle donnant aux détenus désireux d'entreprendre une formation à l'extérieur une information et une orientation adéquate.

k) Sainte-Anne-des-Plaines

Situé à proximité de l'établissement Archambault, le pénitencier Sainte-Anne-des-Plaines est un établissement de sécurité S-2 où résident environ 150 détenus. Tout comme les détenus de la Montée Saint-François, ceux de Sainte-Anne-des-Plaines travaillent surtout dans divers services afférant à l'entretien et à l'administration du Complexe de Sainte-Anne-des-Plaines.

Les caractéristiques de l'établissement Sainte-Anne-des-Plaines sont assez semblables à celles de l'établissement de la Montée Saint-François. Sainte-Anne-des-Plaines est donc un établissement susceptible, lui aussi, d'accueillir un programme de formation s'inspirant d'un modèle d'intervention minimale.

## 3.2 Portrait de la formation en milieu carcéral selon certains types de cours, de programmes et de services

Certains sujets ou domaines, ont reçu, depuis quelques années, une attention particulière. Il s'agit, dans cette section, de rendre compte de cette réalité et ce sans préjudice aux nombreux autres domaines ou sujets qui ne sont pas traités ici.

### a) Alphabétisation, formation de base

Bien que les appréciations varient sur le taux d'analphabétisme de la population carcérale[1] dans les pénitenciers canadiens, la plupart des observateurs s'entendent sur au moins trois faits:

- le taux d'analphatétisme chez les détenus des prisons fédérales est particulièrement élevé;
- il l'est beaucoup plus que celui de la population adulte en général;
- la distribution géographique de ce taux suit celui de la population canadienne en général: les régions de l'Atlantique et du Québec viennent en tête de liste de l'analphabétisme chez les détenus alors que la Colombie Britannique a le taux le plus bas.

---

(1) Certains avancent le chiffre de 40% (cf. Entre Nous, vol. 9, no 7), d'autres situent ce taux entre 10 et 25% (cf. R. Boyer, Rapport sur la condition des détenus illettrés du système pénitentiaire au Québec, Montréal, 1975). Les données administratives du S.C.C. font état d'un taux d'analphabétisme de 18%. Dans la population adulte du Québec, le taux d'analphabétisme est estimé à 4,4% (cf. Gouvernement du Québec, Un projet d'éducation permanente, 1984, p.13). Les variations dans les taux d'analphabétisme tiennent pour la plupart au caractère plus ou moins restrictif des définitions retenues pour mesurer ce phénomène.

Parti d'une certaine méconnaissance de la part des autorités pénitentiaires au cours des années soixante-dix[1], le problème de l'analphabétisme chez les détenus est devenu en 1984, une priorité nationale du S.S.C. Le chemin parcouru est immense.

Au cours des années soixante-dix on note ici et là quelques expériences d'alphabétisation, notamment à Cowansville, Archambault et La Macaza. Au début des années quatre-vingt, l'alphabétisation en milieu carcéral a encore un statut marginal. Comme auparavant, les interventions se font sur une base limitée et sporadique et il n'existe aucune stabilité dans les ressources et dans le cadre pédagogique, exception faite d'un programme relativement structuré mis en place à La Macaza. Notons, à cet effet, qu'aucun des quatre mémoires provenant du milieu carcéral déposés devant la Commission d'étude sur la formation des adultes abordait le problème de l'analphabétisme chez les détenus. C'est en 1981 que commence à intervenir un collectif d'alphabétisation[2] au C.F.F. et en 1982-1983 que pour la première fois le S.C.C. de la région de Québec achète des services d'alphabétisation au Collège Marie-Victorin. En 1983-1984, ces services sont dorénavant fournis par les commissions scolaires dans le cadre de l'Annexe 1983-1984 signée entre le S.C.C. et la D.G.E.A. L'Annexe 1983-1984 prévoyait environ 50 places/étudiant en Alpha. La nouvelle Annexe 1984-1985 prévoit, quant à elle, 86 places/étudiant en Alpha.

---

(1) R. Boyer, Op. Cit.

(2) cf.: Projet pilote de développement de l'alphabétisation et de l'expression culturelle des détenus, texte miméo présenté par le Collectif d'Alphabétisation et d'expression culturelle des détenus-es, mai 1981.

De plus, le S.C.C. s'est donné, en 1984, pour objectif régional de:

> "S'assurer que 20% des détenus évalués à l'admission comme étant fonctionnellement analphabètes (moins de la cinquième année) puissent devenir fonctionnellement capables de lire et d'écrire dans les huit mois suivant leur admission"(1).

Il s'agit d'un objectif minimal compte tenu que sur les quelques 2 000 contrevenants évalués chaque année au Centre régional de réception les tests d'aptitudes révèlent qu'un détenu sur cinq ne rencontre pas les exigences d'une cinquième année.

Ainsi, le S.C.C. fait de l'alphabétisation des détenus l'une de ses priorités. Il faut noter que cette politique s'inscrit dans un mouvement plus large, à savoir: la prise de conscience par une partie de plus en plus grande de la population que l'analphabétisme reste un problème fort répandu dans notre société dite moderne. A cet effet, le Gouvernement du Québec a récemment reconnu que l'alphabétisation des adultes qui en ont besoin est l'un des premiers défis auquel doit s'attaquer une politique d'éducation des adultes(2).

L'alphabétisation dans les pénitenciers ressemble sur certains points à celle qui se fait à l'extérieur. Sur d'autres elle s'en distingue. Ainsi, les caractéristiques de l'alphabétisation des détenus sont semblables à celle que l'on observe dans le reste de la société:

---

(1) cf. Entre Nous, Vol. 9, no 1.
(2) cf. Gouvernement du Québec - Un projet d'éducation permanente, Op. Cit., p. 19.

- l'alphabétisation est un moyen et non une fin en soi;

- l'alphabétisation requiert l'acquisition de plusieurs compétences et pas seulement savoir lire et écrire;

- l'alphabétisation est un outil de valorisation personnelle;

- l'alphabétisation exige la participation de l'adulte et même à une participation significative dans la société.

Ainsi, les programmes d'alpha en vigueur dans les pénitenciers visent l'acquisition d'habiletés de communication telles que lire, écrire, parler, écouter, observer; de calcul; de résolution de problèmes et de relations interpersonnelles. En ce sens, l'alphatétisation en milieu carcéral, tout comme celle à l'extérieur, permet au détenu de se familiariser et de maîtriser les divers codes sociaux qui sont à la base de toutes communications et échanges dans nos sociétés: l'alphabet, les nombres, les cartes et représentations graphiques et les divers symboles visuels, scientifiques, civiques, environnementaux et autres[1]. En pratique, l'alphatétisation en milieu carcéral se veut avant tout une formation de type fonctionnel qui vise l'acquisition d'habiletés nécessaires afin de permettre une meilleure qualité de vie en milieu carcéral et de réaliser, lors d'une éventuelle réinsertion sociale, des objectifs de vie significatifs en tant que membre d'une famille, d'une communauté, citoyen, consommateur et travailleur. C'est dans ce sens que l'on peut parler de l'alphabétisation en milieu carcéral comme d'une véritable formation de base.

---

(1) La croissance actuelle des codes d'information et de communication reliés à l'informatique rendra, tôt ou tard, nécessaire une alphabétisation à l'informatique.

Ce cadre général est, comme il a été dit, assez semblable à celui que l'on retrouve dans les pratiques d'alphabétisation qui se déroulent ailleurs qu'en milieu carcéral. L'alphabétisation en milieu carcéral comporte aussi certains aspects spécifiques qui la rendent, en un certain sens, assez différente de celle qui se pratique à l'extérieur. Ainsi, alors qu'à l'extérieur les pratiques d'alphabétisation sont le fait d'organismes communautaires, associatifs ou institutionnalisés,celles du milieu carcéral, sous juridiction fédérale sont très institutionnalisées. Aucun organisme bénévole, communautaire ou de type associatif n'y intervient alors que c'était le cas il y a quelques années. Bien que dans l'ensemble l'alphabétisation des détenus se déroule de façon plus avantageuse dans un cadre institutionnel, la présence de ressources communautaires demeure selon des modalités à préciser, pertinente dans bon nombre de situations et de contextes. Songeons ici à des cours du soir, à l'utilisation de bénévoles dans les établissements à sécurité S-2, à la mise à contribution des comités de détenus et des étudiants plus avancés et ainsi de suite.

Il existe une autre différence importante entre les pratiques d'alphabétisation à l'extérieur et celles du milieu carcéral. En milieu carcéral, celles-ci s'inscrivent dans le cadre du régime d'emploi et de rémunération des détenus. Un détenu sera donc inscrit, à raison de trente heures par semaine, dans un programme d'alpha alors qu'un adulte de l'extérieur inscrit au programme d'alpha de sa commission scolaire le fera à raison d'un ou deux soirs par semaine. De l'avis des formateurs et formatrices qui font de l'alphabétisation en milieu carcéral, il est presqu'impossible qu'un adulte puisse se concentrer efficacement trente heures par semaine sur le décodage de textes ou de

divers symboles, mathématiques ou autres. Aussi, la plupart de ceux-ci et celles-ci prévoient des activités de réflexion, de compréhension, d'observation, d'interprétation, et d'acquisition de vocabulaire ou de culture générale, qui sont bien sûr complémentaires au programme de base mais aussi essentielles à toute acquisition, validation et transfert "dans la vie" des apprentissages. Il ne s'agit pas que d'acquérir des codes mais aussi et surtout d'être en mesure d'effectuer des opérations de base avec ceux-ci.

Une autre différence entre les programmes d'alphabétisation du milieu carcéral et ceux de l'extérieur tient au fait que ceux du milieu carcéral sont, pour la plupart, soumis à un taux de roulement très élevé des étudiants. A l'extérieur, généralement, ce problème existe aussi quoique dans des proportions moindres. Ainsi, dans un groupe populaire d'alpha, un groupe de personnes pourra cheminer ensemble à travers les activités du programme même si, à la base, il s'agit d'enseignement individualisé. En milieu carcéral, il s'agit aussi d'enseignement individualisé mais les détenus peuvent entrer et quitter le programme pour divers motifs (ex.: abandon, transfert, etc...). Le formateur ou la formatrice aura donc un problème d'encadrement étant donné qu'aucun étudiant est au même stade d'apprentissage et que chacun arrive avec une histoire et des caractéristiques singulières. Cette difficulté d'encadrement sera accentuée si le formateur ou la formatrice se retrouve avec 9 étudiants (le ratio est généralement 1:8 en alpha) qui en sont au degré zéro de lecture et d'écriture. Afin d'alléger ce problème d'encadrement, il y aurait peut-être lieu de songer à un classement plus rigoureux des étudiants en alpha, là où c'est possible, en distinguant, par exemple, d'une part les étudiants en récupération scolaire dont les objectifs sont formels et préparent au secondaire général

ou professionnel[1] et, d'autre part, les étudiants qui en sont au degré un de lecture et d'écriture dont les objectifs sont fonctionnels. Dans le premier cas, un ratio 1:10 est possible avec l'aide d'assistant alors que dans le deuxième cas un ratio 1:6 est un maximum, compte tenu du peu d'autonomie des étudiants. Entre ces deux types d'étudiant, il subsistera une zone grise constituée de ceux qui ont dépassé les degrés 1 et 2 d'alphabétisation mais ne sont pas prêts ou désireux d'intégrer un cadre plus formel et scolarisant. C'est d'ailleurs pour ces étudiants qu'il y a un manque flagrant de méthodes, d'outils et de matériel didactique.

Une dernière différence entre les programmes d'alpha du milieu carcéral et ceux de l'extérieur tient au contexte. En alpha, le contexte culturel et social joue un grand rôle dans le type d'approche, de méthode et de contenu qui seront proposés aux populations alphabétisées. Ainsi, l'alphabétisation de populations autochtones, où prédomine la culture orale, ne se fera pas de la même façon que celle d'une population urbaine d'un quartier défavorisé. Il en va de même en milieu carcéral. Cependant, le contexte social et culturel prend ici un double sens. Il y a d'abord le contexte de l'étudiant à l'extérieur du milieu carcéral. Ici il faut être soucieux, dans la mesure du possible, de la culture et des origines de l'étudiant en évitant de créer des classes trop hétérogènes et des amalgames douteux. La crédibilité des programmes d'alpha risque d'être

---

(1) Il s'agit ici de classes de pré-formation spécifique au secteur professionnel dont dont il a déjà été question.

mise en cause si un manque de rigueur est introduit à ce niveau. Il y a aussi le contexte carcéral comme tel ou prédomine, par la force des choses, le code écrit: rapports d'offense et d'observation, griefs, dossiers, communication à caractère juridique, lettres de la famille et des amis, et ainsi de suite. Ainsi, presque tous les détenus cherchent à comprendre leur situation juridique ou à établir des relations significatives avec ceux et celles qui les attendent à l'extérieur. Un détenu qui ne maîtrise pas le code écrit en milieu carcéral est dans une situation pour le moins handicapante. Sa dépendance à l'égard des autres est grande. L'apprentissage du code écrit demeure donc une priorité en milieu carcéral.

b) Formation de type industriel[1]

Les programmes de formation de type industriel sont, depuis bientôt un an, en pleine expansion dans les diverses industries que l'on retrouve en milieu carcéral. C'est, en effet, dans des cuisines du C.F.F., au début des années 80, que fut implanté le premier

---

(1) Nous utilisons l'expression de "formation de type industriel" afin de distinguer celle-ci de la formation en industrie (ou en entreprise) qui se pratique à l'extérieur du milieu carcéral. En effet, au Québec, la formation en industrie s'inscrit dans un modèle de concertation éducation-travail où d'une part le Ministère de la Main-d'Oeuvre et de la Sécurité du Revenu, via les Commissions de formation professionnelle (C.F.P.), s'occupe d'analyser les besoins de main-d'oeuvre du marché, fait les commandites en conséquence (il s'agit d'un nouveau mandat) et évalue la post-formation. D'autre part, les institutions d'enseignement répondent aux commandites des C.F.P., dispensent les cours et la formation et sanctionnent les apprentissages. Rappelons que la formation en industrie au Québec est très largement financée à partir de fonds fédéraux via le programme de formation. Il est évident qu'en milieu carcéral nous ne sommes pas en présence de ce modèle de formation en industrie, c'est pourquoi le terme de formation de type industriel est utilisé.

programme de ce genre. Depuis, tous les établissements ont un ou des programmes de ce genre, ou en voie d'implantation, dans des secteurs aussi divers que: cuisine, conciergerie, boulangerie, buanderie, métal, peinture industrielle, taillage.

La formation de type industriel pratiquée en milieu carcéral s'effectue essentiellement en milieu de travail. L'étudiant est un travailleur et il est supervisé par une personne compétente dans le métier désigné. L'évaluation des capacités et qualifications du travailleur se fait à partir de la Classification Canadienne Descriptive des Professions datant de 1971 et mise à jour depuis. Selon la complexité du métier, la durée de l'apprentissage peut varier de 400 à 5 000 heures. Si le poste de travail qu'occupe un détenu est complexe, il pourra effectuer la plupart de ses apprentissages à partir de celui-ci. Sinon, il devra occuper différents postes de travail afin que soient reconnues des capacités et qualifications. La formation de type industriel en milieu carcéral, par sa reconnaissance implicite de la valeur formatrice du travail, nécessite une concertation constante entre les différents partenaires responsables de la formation. Ainsi, la détermination des besoins de formation, l'organisation et le contrôle du processus de formation et l'évaluation des apprentissages s'effectuent à partir d'un protocole d'entente convenu entre le responsable du programme pour l'établissement concerné et la commission scolaire impliquée. La détermination des règles de l'apprentissage est sous la responsabilité de l'établissement tandis que la détermination des contenus de formation est sous celle de la commission scolaire concernée. La qualité de la formation est assurée au moyen de mécanismes de soutien, de révision, de suivi, d'évaluation du processus d'apprentissage et de perfectionnement des instructeurs, effectués en grande partie par les conseillers pédagogiques impliqués dans ce type de formation.

Les apprentissages effectués par le biais de la formation de type industriel permettent donc au détenu d'accéder à une formation professionnelle. Il s'agit donc d'une extension de la formation qualifiante, puisque les apprentissages sont sanctionnés par une reconnaissance sociale qui augmente les chances de se trouver un emploi. Cependant, il s'agit aussi d'une formation qui s'effectue en majeure partie en dehors du système scolaire. Les apprentissages se font dans un contexte de production et d'organisation du travail. Le processus d'apprentissage, s'il est bien structuré et adéquatement organisé, procure une formation par le travail même dans les conditions réelles d'exercice du métier.

A ces qualités et ce dynamisme propres à la formation de type industriel, il faut ajouter une réserve. Ainsi, il faut faire en sorte que ce mode de formation ne conduise à des compétences trop pointues ou mal adaptées à la structure d'un emploi. La formation de type industriel doit intégrer des éléments de polyvalence et offrir des possibilités d'accéder à des formations plus poussées, si le travailleur le désire, et ce afin d'accroître la mobilité professionnelle de celui-ci. Ce point est d'autant plus important en milieu carcéral que les détenus ont souvent le sentiment que les postes d'emploi des industries du milieu carcéral n'ont pas leur équivalent à l'extérieur. Dans ce sens, il faut noter la mise sur pied d'un programme expérimental de formation au C.F.F. où les détenus travaillant aux cuisines ont l'occasion d'accéder à une alternance entre formation et travail. L'introduction du principe de l'alternance dans la formation de type industriel amène une articulation plus poussée et structurée entre formation et emploi. L'alternance permet de rapprocher efficacement la logique de la formation de celle de la production en transformant les activités de travail en expériences acquises

et en rendant les savoirs scolaires plus signifiants et pertinents.

Si l'introduction de la formation de type industriel en milieu carcéral suscite au départ des interrogations bien légitimes chez des personnes habituées à des normes de production, les expériences récentes démontrent que celles-ci fondent rapidement et font place à une motivation et un enthousiasme tant chez les instructeurs que chez les détenus. Ce qui ne s'oppose pas aux objectifs de production, au contraire.

Le développement de la formation de type industriel en milieu carcéral n'en serait donc qu'à ses débuts. Ses champs d'applications sont à peine entamés et la réceptivité du milieu semble grande. Compte tenu aussi de la spécialisation des établissements, la formation de type industriel offre aussi l'occasion d'éviter une marginalisation des programmes de formation dans les établissements spécialisés dans les programmes industriels.

c) Enseignement des sciences

L'enseignement des sciences en milieu carcéral s'effectue presqu'exclusivement à partir des programmes académiques du secteur général. Ces programmes sont dispensés par une quinzaine de formateurs et formatrices et rejoignent presque tous les étudiants du secteur général si l'on inclut les mathématiques et environ 40% si on les exclut. L'enseignement des sciences en milieu carcéral consiste en des cours de maths, de science physique, de chimie, de biologie et de sciences naturelles.

Plusieurs études récentes effectuées soit par le Ministère de l'Education du Québec ou par le Conseil des Sciences du Canada ont mis en évidence une certaine désaffection

des jeunes à l'égard de l'enseignement des sciences ou encore une tendance à la baisse quant aux niveaux des programmes dispensés dans nos écoles. Ces phénomènes sont d'autant plus inquiétants qu'ils surviennent dans le contexte d'une société où l'évolution des qualifications professionnelles est de plus en plus intimement lié au développement des sciences et des techniques. L'acquisition d'une culture scientifique de base fait donc partie de tout curriculum de formation. La formation en milieu carcéral n'y fait pas exception.

Deux obstacles sont souvent invoqués pour tout ce qui concerne l'enseignement des sciences en milieu carcéral. D'une part, il y a les étudiants du milieu carcéral qui préféreraient, dit-on, davantage le concret à l'abstrait, l'action à la réflexion. D'autre part, il y a aussi le contexte carcéral qui, par mesure de sécurité, poserait un frein à toutes formes d'expérimentation scientifique faisant intervenir des produits ou du matériel susceptible d'être utilisé à des fins illicites.

La première contrainte à l'enseignement des sciences en milieu carcéral n'est pas sans fondement. En effet, la majorité des étudiants du milieu carcéral chercheront à réaliser par le chemin le plus court, c'est-à-dire en évitant les cours de sciences, les exigences qu'il faut rencontrer afin d'obtenir un secondaire V. Cependant, il ne s'agit pas là d'une caractéristique propre au milieu carcéral. Encore là, de nombreuses études mettent en évidence que la plupart des jeunes qui entreprennent leur collégial n'ont pas appris, au cours de leur secondaire, les bases du raisonnement hypothético-déductif qui est à la source de toute pensée scientifique. Sur ce point, dans l'état actuel des connaissances, rien ne prouve que les détenus soient différents

de la population en général. Les difficultés de généralisation et d'abstraction que rencontrent les détenus sont semblables à celles que rencontrent les jeunes dans une polyvalente ou les personnes plus âgées à l'éducation des adultes.

La seconde difficulté quant à elle est spécifique en milieu carcéral. En effet, les mesures de sécurité prises pour protéger le personnel des pénitenciers et le public en général font en sorte que la partie expérimentation de chaque cours de sciences, notamment en chimie et en physique, ne peut être effectuée par les étudiants. Y a-t-il une part d'exagération ou de précaution tâtillonne dans cette situation? Est-ce que les apprentissages sont gravement affectés ou tronqués par l'absence d'expérimentation? Y a-t-il moyen de contourner cette difficulté par des méthodes appropriées? Autant de questions qui viennent à l'esprit devant cet état de fait.

Chose certaine, avec la naissance de la science moderne avec Francis Bacon au XVIe siècle, l'expérimentation et la vérification empirique des théories et hypothèses font partie de toute approche dite scientifique. L'enseignement des sciences modernes peut donc difficilement être amputé de toutes démarches de type empirique. Ceci dit, il faut reconnaître que la mise en place d'un laboratoire de chimie ou de physique implique le stockage et l'entreposage de certains produits ou de matériels. Il est difficile voire même hasardeux de tenter de classifier ceux-ci selon les fins illégales auxquels ils pourraient servir. Il existe un danger potentiel pour le personnel et le public et cela engage à la prudence. Aussi, afin d'assurer un minimum de processus d'expérimentation dans le cadre des cours de sciences, il vaut mieux songer à contourner la difficulté imposée par le caractère sécuritaire de l'établissement. Les données

recueillies jusqu'à présent révèlent qu'il existe actuellement au moins trois formes de réponses à cette situation. Une première consiste à une utilisation du matériel audio-visuel en place dans les établissements afin, au moins, de visualiser les expériences. Une seconde, dont l'implantation est moins immédiate, s'appuie sur l'enseignement assisté par ordinateur en produisant ou recherchant des logiciels simulant des expériences scientifiques. Une troisième forme de réponse, dont l'accès est plus facile et immédiat que la seconde, consiste à implanter des activités de type "loisirs scientifiques"(1) dans le cadre des cours de sciences. D'ailleurs, ces activités correspondent d'assez près aux objectifs de l'enseignement des sciences au secondaire (qui n'est pas de former des spécialistes) à savoir: initier aux sciences et à leurs diverses applications et manifestations dans notre vie et environnement immédiat.

Ces diverses méthodes ont leurs avantages et désavantages respectifs. Probablement que la meilleure réponse à l'absence d'expérimentation en milieu carcéral serait un dosage de ces approches selon des proportions et modalités qui restent à déterminer.

Ces efforts seraient inutiles s'il n'y avait pas, en même temps, un élargissement de la population étudiante qui fréquente les cours de sciences. Comme il a été vu, la

---

(1) Ces activités, conçues au départ pour les jeunes, sont réputées pour leur sécurité (i.e les enfants doivent pouvoir s'y adonner sans danger) et parce qu'elles utilisent du matériel domestique peu sophistiqué et dispendieux. Ces activités, même si conçues au départ pour les jeunes, sont facilement adaptables pour les adultes car leur but est d'éveiller la curiosité et de stimuler le goût d'apprendre et de voir plus loin.

majorité des étudiants prennent des cours de mathématiques dans leur curriculum menant au secondaire V. Par contre, c'est une minorité d'étudiants (environ 40%) qui suivront des cours de chimie, de physique ou de biologie. La plupart de ces cours, sauf la biologie, requièrent des connaissances en mathématiques. Ce sont d'ailleurs les résultats de l'étudiant dans cette matière qui conditionneront grandement ses choix de cours dans d'autres matières scientifiques. L'accès et le succès aux cours de sciences semble donc fortement tributaire d'une bonne base en mathématiques.

L'apprentissage des mathématiques, matière symbolique et abstraite s'il en est une, pour un adulte qui n'a pas ouvert un livre de maths depuis cinq ou dix ans n'est pas chose facile. L'écriture mathématique pose des problèmes auxquels nous avons tous été confrontés un jour ou l'autre:

- on n'écrit pas ce qu'on dit[1];

- l'ordre de l'écriture conventionnelle en mathématique est l'inverse de l'ordre de l'idée logique[2].

---

(1) Ex.: « la somme de 3 et 5 » s'écrit « 3 + 5 »

(2) Dans une fonction du premier degré on doit prendre d'abord la valeur donnée à x pour trouver y bien que l'on écrive, par exemple, y = 2x + 1.

Le formalisme des mathématiques soulève par conséquent des difficultés que l'on ne peut sous-estimer. Souvent l'adulte peut posséder l'idée logique, connaître les opérations de base mais ne pas maîtriser du tout les représentations symboliques. Il importe donc d'établir au départ les formes et étapes de récupération que l'adulte devrait effectuer afin de développer une familiarité et une habitude des concepts mathématiques. Ainsi, petit à petit, l'étudiant se découvrira capable de progresser, d'apprendre et de faire des mathématiques. De plus, il sera en mesure de faire la différence entre des difficultés réellement liées à l'apprentissage des mathématiques de celles qui sont d'un autre ordre (ex.: manque de temps, fatigue, longueur du programme, etc.).

Pour les formateurs et formatrices, l'enseignement des mathématiques en milieu carcéral soulève des défis intéressants. Tout d'abord, dans les méthodes, il s'agit de faire appel à une attitude réflexive qui prend en compte qu'au départ l'étudiant est perplexe et a des questions et des objections. Souvent on lui a enseigné les mathématiques au nom du "c'est comme ça parce que c'est comme ça". Dans ce contexte, plusieurs formateurs et formatrices essaient d'allier à l'enseignement individualisé des séances d'enseignement magistral où l'animation, l'utilisation du tableau, la pratique de problèmes et le tutorat par des pairs[1], contribuent au rendement scolaire des étudiants en mathématiques. Une autre voie dans laquelle investissent les formateurs et formatrices concerne les façons de rendre familière la symbolisation mathématique . Ici, l'utili-

---

(1) cf.: M. Lorange et Al., "Le tutorat par des pairs: un moyen de récupération en mathématiques" in Apprentissage et socialisation, vol. 7, no 1, mars 1984.

sation des supports "concrets" tels que cartes, dés, damiers, réglettes, jeux, etc.. est importante. Cependant, l'utilisation et le choix des supports ne peut se faire indépendamment de la culture des étudiants concernés: on ne peut s'appuyer que sur ce qui est connu (et pas seulement "concret") et dont la symbolique est familière à ceux qui apprennent. Dans ce sens, bon nombre de formateurs et formatrices utilisent des exemples familiers aux détenus tels que les cartes et l'argent...

Le développement d'une problématique de l'enseignement des sciences en milieu carcéral en est à ses débuts. Beaucoup reste à faire en matière de théorisation, sur les processus d'apprentissage, de développement d'un modèle d'intervention adéquat et de production de matériel didactique. La synthétisation dans ces quelques pages des idées et trouvailles issues des rencontres des formateurs et formatrices démontre que les énergies du milieu sont déjà engagées dans ce sens.

d) Programme "action-départ"

Depuis la dernière année, diverses études exploratoires[1] ont fait état du besoin d'offrir un programme de formation pour les détenus, conçu comme une préparation à la sortie. Il s'agirait d'un programme de formation dont les objectifs seraient fonctionnels, tels que:

---

(1) cf.: -J.G. Lemieux, Projet d'aide à la réintégration sociale, D.G.E.A., M.E.Q., 1983, miméo.
-Jacques Brouillard, Rapport-synthèse de la consultation effectuée dans le cadre de l'élaboration d'un programme de dynamique de la vie en milieu carcéral, Collège Marie-Victorin, Mars 1984, miméo.

- prendre conscience des changements intervenus durant l'incarcération;

- réapprendre l'autonomie et contrer les dépendances;

- acquérir la tolérance;

- accroître la confiance en soi basée sur une conscience appropriée des ressources personnelles;

- enrayer la panique et le découragement engendrés par une sortie qui n'est pas préparée par une information adéquate;

- favoriser le réalisme des attentes face à la vie en société.

Ainsi, complémentairement aux processus de formation de type qualifiante, ce programme de préparation à la sortie propose une double démarche. D'une part, une "exploration de soi" permettant au détenu de se prendre en main et de réactiver les habiletés à vivre en société en se donnant, entre autres, un projet de sortie réaliste et cohérent. D'autre part, une "exploration de la société" en reprenant conscience des exigences d'une vie sociale qui se déroule dans les limites prescrites par la loi et des ressources qu'offre la société aux ex-détenus (ex.: organisme de support, services gouvernementaux, services particuliers). Il s'agirait donc, grosso modo, de responsabiliser le détenu face à son éventuelle réintégration sociale.

Les candidats susceptibles de participer à un tel programme seraient ceux dont la sortie est imminente. La participation au programme serait volontaire et exigerait du détenu une capacité reconnue à fonctionner en groupe. L'implantation du programme, dans l'idée des différents promoteurs, serait confiée à un organisme extérieur et les animateurs et animatrices ne seraient pas identifiés au système carcéral. Le recrutement et la sélection de ceux-ci et celles-ci devra faire appel à des connaissances ou de l'expérience du milieu carcéral et du marché du travail, en psychologie et en pédagogie.

La mise en place d'un tel programme est, de l'avis unanime de la plupart des intervenants, non seulement souhaitable mais aussi souhaitée. Toutefois, l'actualité et la pertinence d'une formation qui aiderait à reprendre une vie sociale positive au sortir du pénitencier soulève une question plus large, à savoir: la place et le statut des programmes de formation à caractère fonctionnel. Pour plusieurs, le rôle principal des programmes de formation dans les pénitenciers est de scolariser, pas plus. Pour d'autres, les programmes doivent contribuer à former intégralement la personne dans une optique de réinsertion sociale. Pour eux, la connaissance de soi compte tout autant que les mathématiques ou l'organisation d'un métier. Certains, bien que d'accord avec l'objectif du développement intégral de la personne, estiment que les aspects non scolarisant de ce développement relèvent du secteur socio-culturel.

Chez l'ensemble des intervenants du milieu carcéral, il se dégage une tendance favorable envers le développement intégral de la personne à travers les programmes de formation. Actuellement, ce développement est réparti entre les activités du jour et

celles du soir, entre la formation et le socio-culturel et prend plus ou moins d'ampleur selon le type d'établissement. Cependant, il semblerait que le S.C.C. tendrait vers une organisation plus souple des profils et curriculum de formation:

> "De nombreux adultes ne sont guère attirés par des études à temps plein (...). Par conséquent j'espère participer à l'élaboration d'un système de plages de quatre heure chacune - de 8 h à 12 h, de 12 h à 16 h, de 16 h à 20 h et de 20 h à minuit. Cela assurera une plus grande souplesse et permettra aux détenus de combiner plus facilement les études et le travail. Ils pourront ainsi jouir d'une plus grande liberté de choix, ce qui est souhaitable étant donné que les individus ont un seuil de tolérance et des intérêts différents. En effet, certains pourront consacrer deux plages au travail, deux autres plages aux études, et d'autres encore consacrer une plage aux études et les autres plages à quelqu'autre activité. Ainsi, ce système encourage les détenus à poursuivre des études sans les empêcher de gagner davantage d'argent".

L'introduction de plus de souplesse tend, comme nous l'avons vu pour la formation de type industriel, à ne pas opposer travail et études. Il peut en être de même pour la formation et des activités dites socio-culturelles. L'organisation du temps proposé ci-haut constitue une base solide pour implanter des projets de formation pointus ou fonctionnels répondant à des besoins exprimés par les détenus: connaissance de soi, préparation à la sortie, relations parents-enfants, etc... Nonobstant les besoins

---

(1) L. Isabelle in "L'apprentissage derrière les barreaux", Liaison, Vol. 10, no 2, mars 1984.

précis reliés à la sortie, qui font appel à une formation spécifique, l'introduction de plus de souplesse dans les curriculum de formation des détenus pourrait contribuer à préparer ceux-ci de façon globale à leur réinsertion sociale. Le programme "Action-départ" n'en serait que plus efficient et efficace.

Une autre question que soulève la présence de programmes de formation du type "Action-départ" concerne l'adéquation de tels programmes avec la ou les meilleures ressources susceptibles de les dispenser. Puisque ces programmes fonctionnels ne mènent pas à des qualifications, les responsabilités ne peuvent, au départ, être discriminées en fonction du critère des ordres d'enseignement. A cet effet, T.A.A. Parlett apporte une réflexion qui est fort à propos:

> "La théorie du changement d'attitude exigeait que la source de ce changement soit prestigieuse. C'est pour cette raison qu'on a fait appel à une université. Rien ne prouvait cependant qu'un changement d'attitude ne puisse être obtenu par un enseignant appartenant au personnel pénitentiaire, oeuvrant à un niveau autre que celui de l'université"(1).

La remarque de Parlett s'inscrit dans un phénomène maintes fois constaté en éducation des adultes, à savoir: il n'y a pas de corrélation entre l'efficacité d'un programme de formation de type fonctionnel (i.e qui ne mène pas à des qualifications) et l'importance de l'ordre d'enseignement. Il n'est donc pas étonnant de constater que sur ce terrain

---

(1) T.A.A. Parlett - "Les bienfaits de l'enseignement supérieur en prison" in Lucien Morin, L'éducation en prison, Op. Cit. p. 312.

les commissions scolaires, les cégeps et les universités se livrent à une concurrence vive avec les conséquences que l'on sait: dédoublement des ressources, chasse à la clientèle, certification à rabais.

Alors comment trouver la meilleure ressource? A partir de quels critères? Souvent la réponse est d'ordre historique: un organisme, communautaire ou institutionnel, a développé de longue date une expertise reconnue. Ainsi, en est-il d'organismes tels que A.R.C.A.D., Alcooliques Anonymes, Toastmaster International et ainsi de suite. Lorsqu'il s'agit de nouveaux programmes, comme ce serait le cas pour un programme de type "Action-départ", s'il venait à voir le jour, on ne peut invoquer une expertise reconnue. La seule façon connue à ce jour de trancher la question consiste à procéder par appel d'offre et de choisir la ressource au mérite à partir de critères connus de tous.

e) Recherches sur la formation en milieu carcéral

Au cours des années soixante et soixante-dix, la recherche portant sur le milieu carcéral a été le fief des psychologues et criminologues. Des recherches spécifiques sur la formation en milieu carcéral il y en avait peu ou pas. La première recherche d'envergure portant sur le thème de la formation en milieu carcéral date de 1978 et a été effectuée par l'Institut Pédagogique de l'Ontario[1]. D'ailleurs, cette étude recommandait la création de deux centres de recherche, un francophone et un anglophone, voués à l'étude de la formation en milieu carcéral. Depuis cette date, les recherches se sont multipliées. Une revue des titres publiés révèle assez rapidement que la très grande majorité de ceux-ci sont diaponibles en anglais et

---

(1) Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Etude de l'éducation et de la formation pénitentiaire (1978-1979), S.C.C., Ottawa, 1978.

quand ils le sont en français, il s'agit, règle générale, de la traduction d'articles d'auteurs anglophones. L'avancement de la recherche sur la formation en milieu carcéral apparaît donc important au Canada-Anglais.

Du côté francophone, on assiste, depuis le début des années 80, à l'émergence d'un champ de recherche portant sur la formation en milieu carcéral. Cette émergence semble tributaire d'une part des travaux de la Commission Jean qui ont contribué, de façon générale, à jeter les feux de la rampe sur tous les aspects de l'éducation des adultes, dont la formation des détenus et, d'autre part, de l'implantation du projet universitaire Bagil à l'établissement Laval dont les principaux initiateurs, notamment messieurs Mario Ferland et Lucien Morin, viennent de créer, à l'automne 1983, le Groupe de recherche sur l'éducation en prison (G.R.E.P.), rattaché à l'Université Laval. Depuis 1981, dans le cadre du Congrès mondial des Sciences de l'Education, il a été question, à chaque année d'éducation en prison, notamment lors des congrès annuels de l'A.C.F.A.S. (Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences).

Si l'on retient la nomenclature proposée par Bertrand et Valois visant à caractériser les options en éducation[1], nous pouvons comparer celle-ci aux thèmes qui se dégagent d'une

---

(1) Y. Bertrand, P. Valois, Les options en éducation, Gouvernement du Québec, M.E.Q., Direction de la recherche, 1982.

revue des principaux[1] titres de recherches portant sur la formation en milieu carcéral publiés depuis 1975 au Québec et au Canada-Anglais. La nomenclature des options en éducation proposée par les auteurs a ceci d'original qu'elle démontre que tout système de formation se rattache à un paradigme socio-culturel: un mode de connaissance privilégié, une conception des relations personne-société-nature, un ensemble de valeurs et intérêts, des façons de faire et une signification globale de l'activité humaine. Confronté à cette nomenclature, il ressort de l'analyse des différents titres portant sur la formation en milieu carcéral que les thèmes privilégiés portent, depuis 1975, sur les relations personnes-société-nature et encore là d'une façon assez particulière: réinsertion sociale des détenus, impact des programmes de formation sur la récidive, influence du contexte carcéral sur la formation, démarcation par rapport aux approches thérapeutiques, relation entre justice pénale et formation, etc. Plusieurs facteurs contribuent probablement à cette polarisation. En effet, depuis la publication de "whats works" de Martison en 1974[2] portant sur l'échec des méthodes de réhabilitation et des travaux de Yochelson et Samenow[3] portant sur la personnalité criminelle, bon nombre de travaux de recherches sur la formation en milieu carcéral ont tenté d'apporter un éclairage nouveau en rapport avec les questions de récidive, de réinsertion sociale et d'efficacité des programmes. Aussi, les développements récents de la recherche évaluative

---

(1) Ceux qui ont été publié dans des revues à large diffusion.

(2) R. Martison - "Whats works? - Question and an answer about Prison Reform" in The Public Interest, 1974, pp. 22-54

(3) S. Yochelson, S. Samenow, Op Cit.

ne seraient pas sans lien avec cette situation, notamment dans un contexte de restriction budgétaire où les programmes doivent de plus en plus démontrer leur efficacité. De plus, le caractère émergeant de la recherche sur la formation en milieu carcéral ne serait pas étranger non plus à cette situation. La formation apparaît, d'une certaine façon, comme la dernière venue parmi les programmes et conceptions en vigueur dans le système carcéral, d'où un besoin d'affirmer sa singularité en se démarquant des approches et conceptions antérieures ou en vigueur dans d'autres services du système carcéral. Ainsi, les sujets peu ou pas explorés par la recherche sur la formation en milieu carcéral sont plutôt la norme que l'exception: relation avec les besoins du marché du travail, impact des nouvelles technologies, valeurs et intérêts des détenus et du personnel[1], situation des femmes détenues, processus et moyens de responsabilisation des détenus, rendement scolaire, difficultés d'apprentissage plus répandues en milieu carcéral, abandon et décrochage scolaire, écologie des classes et des ateliers, participation des détenus et comités de détenus, enseignement des sciences, relation entre formation qualifiante et formation fonctionnelle, aménagement du temps et de l'espace, méthodes d'enseignement et ainsi de suite.

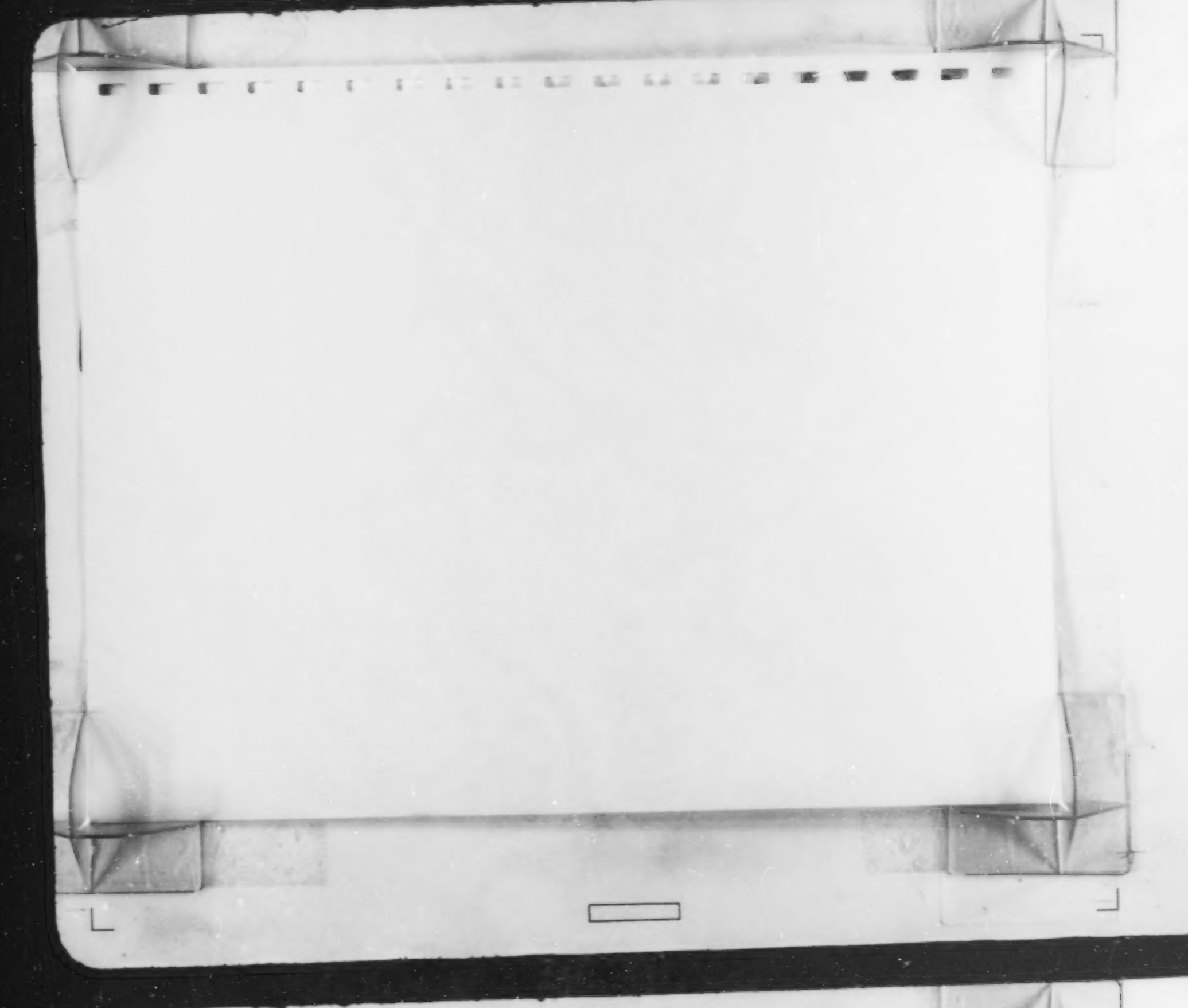
Ce ne sont pas les sujets, les thèmes et les hypothèses qui manquent. Certains sujets ou thèmes relèvent ou font appel à des recherches de type fondamental alors que d'autres auraient avantage à être confiés à des recherches par objectifs de type commandité.

---

(1) Au Canada-Anglais, plusieurs recherches portent sur le développement moral, les déficiences cognitives. Pour des raisons qui restent obscures, ces problématiques, approches et méthodes ont soulevé moins d'intérêt au Québec.

Il y a donc place en formation en milieu carcéral pour de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée. L'une et l'autre devraient d'ailleurs se stimuler réciproquement. A cet effet, le S.C.C., qui a souvent agi à titre de commanditaire de plusieurs recherches, a un rôle important à jouer en maintenant un juste équilibre entre le saupoudrage de fonds destinés à la recherche et la commandite de recherche via des appels d'offre relativement précis et définis. Dans un cas, il s'agit d'assurer et de stimuler l'émergence de réflexions, de problématiques et d'hypothèses. Dans l'autre, il s'agit davantage d'établir la faisabilité ou de mettre en application des axes de développement, ou encore d'évaluer des activités en cours depuis un certain moment. Aussi, le S.C.C. a un rôle important dans la mesure où la collaboration du milieu est essentielle à la mise en place de méthodologies diversifiées ou processus de recherches susceptibles de recueillir des informations fiables et valides. Par exemple, il faut noter qu'il y a eu très peu d'études de type longitudinale (à travers le temps) sur la formation en milieu carcéral.

# 4. DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL



## 4. DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL

FAITS SAILLANTS:

- Selon les modèles de développement connus, la formation dans les pénitenciers du Québec se développerait, au cours des prochaines années, de façon à optimaliser les ressources matérielles et humaines déjà en place par la diversification, la coordination et la concertation de celles-ci.

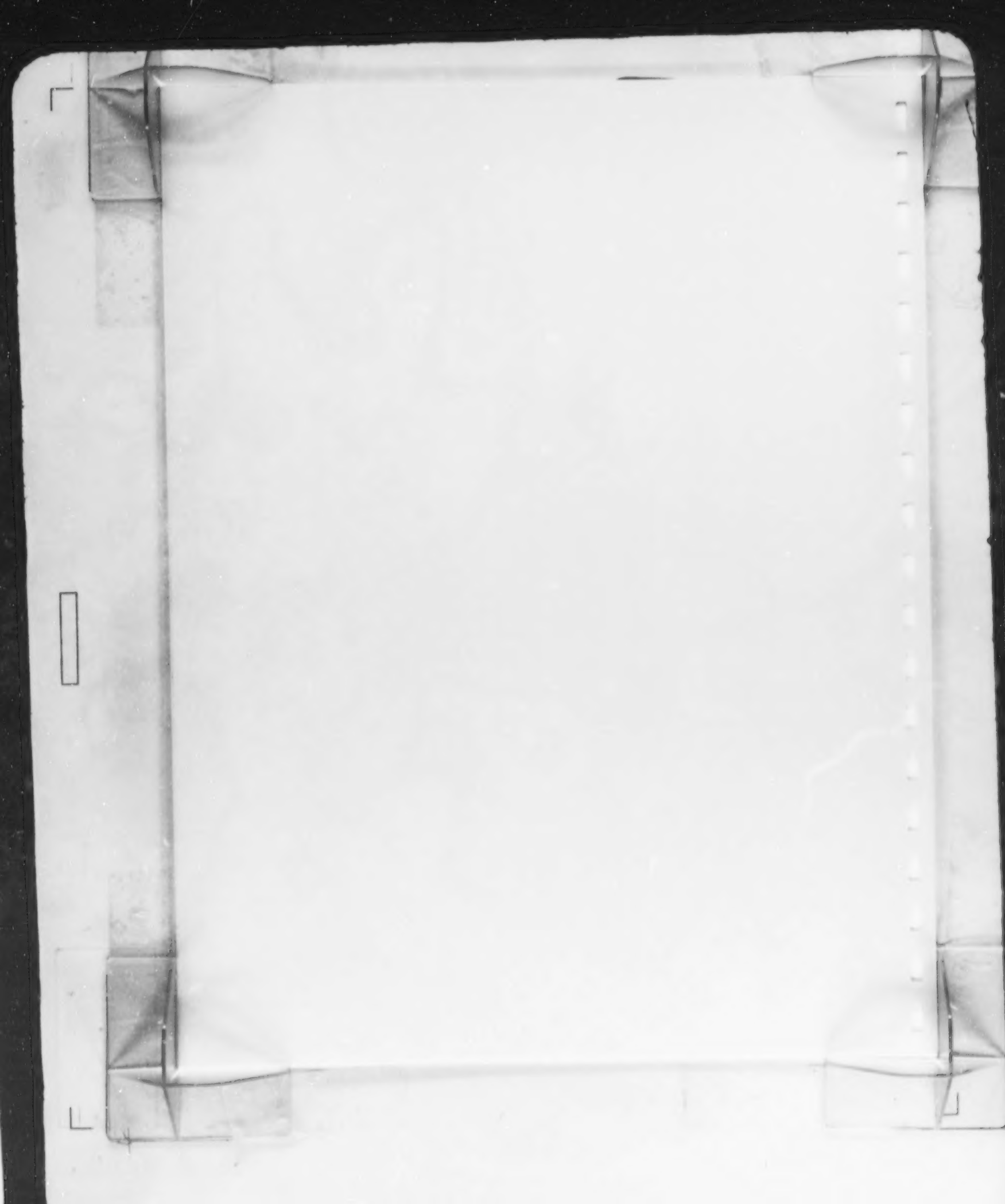
- Une orientation majeure serait donnée aux divers programmes de formation en vigueur: le développement intégral de la personne.

- Une telle orientation n'est possible que dans la mesure où de multiples cloisonnements sont atténués et des assouplissements considérables sont apportés au régime d'emploi et de rémunération des détenus de façon à complémentariser la formation menant à des qualifications à celle menant à des compétences personnelles ou relationnelles.

- Compte tenu du nombre considérable d'intervenants qu'elle requiert, la formation qualifiante devrait se développer selon un modèle de responsabilité partagée: de l'étudiant aux formateurs et formatrices en passant par les divers groupes et organismes sociaux impliqués dans la reconnaissance de la formation; la notion de partenariat devrait, dans le cadre des juridictions constitutionnelles et des attributions fonctionnelles de chacun, devenir le pivot de la formation qualifiante.

- La formation personnelle et sociale est déjà pratique courante en milieu pénitentiaire, mais sa visibilité, son statut et ses ressources en font une entité quelque peu marginale; le développement de ce type de formation serait l'occasion de donner une place et un rôle accru aux pratiques d'autoformation et aux divers organismes bénévoles ou communautaires qui possèdent une expertise reconnue dans certains domaines.

- Les assouplissements apportés au régime d'emploi et rémunération des détenus, à la formation qualifiante et l'introduction de la formation personnelle et sociale contribueraient à l'émergence de projets éducatifs propres à chacun des établissements susceptibles de contribuer davantage à la réinsertion sociale des détenus.



## 4. DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL

Lorsqu'il est question de développement, trois modèles d'analyse sont généralement retenus[1]: celui de la croissance ou de l'accumulation, celui de la diversification et celui de l'interconnexion. Le modèle de la croissance, de l'accumulation, de l'augmentation des ressources et des intervenants caractérisent assez bien, comme il a été dit au début du deuxième chapitre, l'évolution de la formation en milieu carcéral, particulièrement dans les établissements de juridiction fédérale, depuis une dizaine d'année. Maintenant, si l'on regarde vers le futur, d'ici dix ou quinze ans, il est fort probable que le développement de la formation en milieu carcéral se fera davantage sous les angles de la diversification et de l'interconnexion. Non pas que l'injection de nouvelles ressources ou l'accumulation d'efforts dans certaines directions ou priorités ne seront plus nécessaires. Cependant, ce qui marquera le pas, probablement, ce sont davantage des préoccupations de meilleures utilisations des ressources déjà en place, de concertation entre les intervenants, de synergie, de circulation de l'information, de diversification des cheminements éducatifs, de performance et d'excellence dans les interventions et ainsi de suite.

Ces axes de développement, pour être fonctionnels et opérationnels, devront prendre appui sur des orientations précises en matière de formation. Ces orientations, dans l'ensemble, sont connues du milieu carcéral, puisque les principales d'entre elles sont énoncées et réclamées par les intervenants depuis plusieurs années:

---

(1) cf. Jean A. Laponce - La science politique au Canada anglais et aux Etats-Unis, Communication, 52e congrès de l'A.C.F.A.S.

- permettre, favoriser et supporter le développement d'un régime pédagogique et de modèles d'interventions propres à chacun des pénitenciers;

- rendre les étudiants plus responsables de leurs projets éducatifs respectifs en vue de faciliter le processus de leur réinsertion sociale;

- responsabiliser davantage les formateurs et formatrices dans leur tâche en développant les moyens et interventions susceptibles d'accroître la qualité de leurs interventions.

Ce sont ces orientations que nous allons tenter d'examiner à la lumière d'axes de développement susceptibles d'être retenus.

4.1 Développement intégral de la personne

La formation en milieu carcéral s'inscrit d'emblée dans l'objectif du développement de la personne. C'est là un objectif qui fait l'unanimité chez la plupart des intervenants internes et externes en milieu carcéral. Il s'agit d'une formation dans laquelle:

- l'éduqué apprend à s'auto-développer i.e à penser par lui-même, organiser, planifier et maîtriser sa destinée;

- l'éduqué développe son sens critique et se soucie "d'amélioration sociale";

- les objectifs de réinsertion sociale sont omniprésents: accroître par la formation les possibilités de l'éduqué lors de sa libération, de même que ses chances d'être libéré;

- les méthodes de travail préférées sont l'individualisation de l'enseignement; l'attitude des formateurs et formatrices y est perçue comme motivatrice et nécessairement chaleureuse;

- l'évaluation de la formation est globale, constante et axée sur les objectifs du programme.

Une telle orientation soulève de nombreuses questions par rapport à la situation qui prévaut actuellement. Ainsi, le développement intégral de la personne fait appel à une vision unifiée des interventions dans un contexte où elles sont souvent segmentées et parcelarisées.

a) Séparation jour/soir

La formation en milieu carcéral se déroule actuellement surtout sous le régime du jour, celui de l'emploi, de la rémunération, des contenus cognitifs, et de l'évaluation sommative (i.e crédits, attestations, carnet, etc...). La connaissance de soi, la maîtrise d'habiletés relationnelles, le développement physique et ainsi de suite relèvent davantage de d'autres programmes correctionnels, notamment celui des activités socio-culturelles qui se déroulent surtout le soir.

Sur ce plan, le milieu carcéral ne fait que reproduire le modèle social dominant, à savoir: des activités sociales souvent rémunérées, qui se déroulent le jour et des activités personnelles ou familiales qui se déroulent le soir.

Nous parlons ici, bien sûr, des jours dits ouvrables. Les séperations entre le privé et le public, entre le travail et la maison, entre rémunération et bénévolat qui ont cours dans notre société trouvent, d'une certaine façon, leur équivalent en milieu carcéral. Ces rigidités proviendraient de notre type d'industrialisation valorisant le visible, le quantifiable et le linéaire. Dans ce contexte, une personne se formait durant sa jeunesse, travaillait jusqu'à sa retraite et prenait sa pension. Ainsi, la seule façon d'acquérir un statut social était par le travail rémunéré. Une cloison étanche existait entre les activités de loisirs, du travail et de l'éducation. Cet ordre des choses, qui n'a pas totalement changé, subit, depuis un peu plus de deux décennies, des changements profonds: horaires variables, travail partagé, alternance formation et emploi, retrait temporaire du marché du travail et ainsi de suite. Plusieurs de ces transformations sont dues à une plus forte présence des femmes sur le marché du travail ou encore à des changements de valeurs intervenant dans les modèles de vie concernant, par exemple, l'éthique du travail chez les jeunes.

La formation en milieu carcéral n'est pas à l'abri de ces changements. Les tendances vers un assouplissement des horaires, des passages plus rapides et faciles entre divers types d'activités et vers une conception moins linéaire des curriculum de formation qui ont cours en éducation des adultes devraient, tôt ou tard, se manifester dans la formation en milieu carcéral. Déjà, la formation en milieu carcéral a adopté l'enseignement individualisé à entrée et sortie continue pour composer avec le problème de fréquents transferts des détenus. De récentes déclarations de la part de représentants[1] du S.C.C. laissent entendre que de nouveaux assouplissements sont à prévoir

---

(1) Laurent Isabelle - "L'apprentissage derrière les barreaux". Liaison, vol. 10, no 2. Il s'agit notamment de l'introduction de 4 plages de 4 heures réparties entre 8:00 et 0:00

d'ici quelques années. C'est là une base essentielle pour en arriver à parler de développement intégral de la personne.

A ce stade-ci, il faut préciser que la formation peut s'inscrire dans le développement intégral de la personne mais qu'à elle seule elle n'épuise pas cette dimension. Ce développement peut s'incarner aussi dans des loisirs personnels ou sociaux, des activités culturelles, le travail, les relations avec l'extérieur (ex.: le programme de visites familiales). L'existence d'un programme de formation orienté vers le développement intégral de la personne dans un établissement ne rendrait pas inutiles d'autres programmes carcéraux, loin de là. Cependant, cette orientation suppose que tous les programmes travaillent dans le même sens, collaborent à la réalisation des mêmes objectifs, chacun à la façon qui lui est propre. De plus, il est loin d'être impossible que les activités de l'un servent à l'autre. Ainsi, par exemple, les étudiants avancés d'un cours de mécanique-auto du jour peuvent conseiller des détenus qui, le soir, veulent apprendre à réparer des autos pour meubler leurs loisirs

b) Séparation école/atelier

Actuellement, un étudiant inscrit à l'école a bien peu de chances de fréquenter un atelier, à moins de n'être plus inscrit à l'école. De même, un étudiant inscrit dans un atelier du secteur professionnel peut ne jamais fréquenter l'école ou obtenir des crédits de formation générale. Ce cloisonnement entre secteur professionnel et secteur général se transpose souvent au niveau du personnel enseignant. Cette situation n'est pas propre au milieu carcéral. Un tel cloisonnement dans l'enseignement public, a été maintes fois mis en évidence par plusieurs études ou recherches.

Cependant, dans l'enseignement public, l'étudiant du secteur professionnel, pour obtenir par exemple un secondaire V, doit accumuler des crédits du secteur général.

Dans les pénitenciers, le va-et-vient école-atelier est quasi inexistant. La rigidité quant à l'affectation des détenus à un "emploi" en formation est peut-être à la source de l'existence de deux curriculum scolaires différents: un pour le secteur professionnel et un pour le secteur général. Il se peut aussi que les étudiants du secteur professionnel, davantage tournés vers les choses concrètes et pratiques, rebutent à l'idée de s'inscrire trente heures par semaine à l'école et d'y être confinés, voire même assis. Tous les détenus n'ont pas les mêmes intérêts, non plus les mêmes habitudes. Certains veulent manipuler des objets, se dépenser physiquement et produire avec leurs mains alors que d'autres préféreront le travail intellectuel et le développement d'habiletés cognitives. Ces styles d'apprentissages devraient, dans l'ensemble, être respectés. Il y a moyen cependant de diversifier et intégrer davantage ces deux voies scolaires par des formules et interventions adéquates telles que cours du soir, alternance travail-étude, mise au point de cours de formation générale adaptée au secteur professionnel (ex.: cours de français adapté pour les étudiants du secteur professionnel). L'introduction d'un régime pédagogique basé sur la formation sur mesure peut aussi être une autre voie de décloisonnement qui pourrait être retenue.

c) Séparation intérieur/extérieur

Il va de soi que le milieu carcéral introduise une séparation entre le monde extérieur et celui du pénitencier. C'est là la raison d'être des établissements. Pour un programme de formation, une telle situation peut cependant poser bon nombre de problèmes.

Par exemple, les formateurs et formatrices se disent isolés dans leurs tâches. Ils et elles le sont d'une part à l'intérieur de l'établissement où il existe d'autres services ou programmes peut être plus importants dans un certain sens. D'autre part, ils ou elles le sont par rapport au monde extérieur lorsqu'il s'agit de rester à date dans son métier, connaître les débats de l'heure dans l'enseignement, rencontrer et échanger avec d'autres enseignants sur ses pratiques et ainsi de suite. Ainsi, pour les formateurs et formatrices du milieu carcéral la coupure intérieur/extérieur apparaît difficile à vivre d'autant plus qu'ils et elles n'ont pas à purger une sentence.

Pour les étudiants, la coupure intérieur/extérieur se présente évidemment d'une autre façon. Elle s'impose de fait. Cependant, une des premières motivations des étudiants engagés dans la formation tient à ce que celle-ci soit perçue comme une libération du corps et de l'esprit en attendant la liberté tout court. Les étudiants présentent souvent la formation comme un "oasis de paix", une "fenêtre sur le monde extérieur", "une bouffée d'air frais". Ces expressions traduisent assez bien le fait qu'au-delà des contenus de programmes et des méthodes d enseignement, la formation est une forme de libération qui atténue l'effet de la coupure avec le monde extérieur.

Dans le contexte d'un développement intégral de la personne tourné vers la réinsertion sociale des détenus, la formation devrait effectivement contribuer à réduire l'écart qui sépare les étudiants du monde extérieur. La formation devrait permettre des interactions significatives avec la communauté, avec le monde des "citoyens" comme aiment à le dire les étudiants. Dans ce sens, il est important que les

programmes de formation ne soient pas perçus comme un appendice du milieu carcéral, mais plutôt un prolongement[1] des services offerts dans la société aux adultes. Une telle orientation n'est pas sans influence sur le régime d'embauche des formateurs et formatrices. Elle implique aussi des aménagements entre les fonctions d'affectation, via le comité de travail, des détenus au sein du régime d'emploi et de rémunération et les fonctions information et orientation scolaire définies via l'intervention des commissions scolaires. De plus, cette orientation implique que dans le cadre des programmes de formation on puisse, en fonction des critères de sécurité appropriés à la situation, maximiser les formes de contacts avec des personnes-ressources ou organismes de l'extérieur: bénévoles, conférenciers invités, animation par des organismes communautaires, sorties et visites d'étudiants et ainsi de suite. Les expériences du passé dans ce domaine tendent à démontrer que ces initiatives et ces ouvertures vers l'extérieur ont un effet motivant sur l'étudiant.

d) Séparation formation/contexte

Il a déjà été mentionné que plus le régime de sécurité est élevé et plus la population carcérale est criminalisée; il en découle, en conséquence, que le programme de formation est implicitement ou explicitement soumis à des contraintes exogènes. A la limite, le programme de formation peut devenir plus symbolique que substantiel.

De façon générale, le développement d'objectifs définis à travers l'auto-apprentissage est considéré comme le principal but de l'éducation des adultes. Souvent, on postule que ce but peut être atteint par des stratégies de gestion appropriées. Cela a

(1) Le mot "prolongement" n'exclu pas, dans certains cas, l'existence d'approches très particulières au milieu carcéral. Par exemple, en ce qui a trait aux détenus ayant de très longues sentences.

pour effet de minimiser le rôle des formateurs et formatrices et les problèmes particuliers à la place du programme dans un établissement. S'il est important d'examiner la dynamique organisationnelle qui entoure les programmes de formation en milieu carcéral, il est aussi important d'être sensible aux relations qui s'établissent entre la structure organisationnelle et les comportements individuels qui affectent les services offerts dans le cadre des programmes de formation. Sur ce plan, il arrive fréquemment que des tensions, plus ou moins importantes selon le cas, surgissent entre le personnel enseignant et d'autres catégories de personnel de l'établissement: administrateurs, agents de gestion de cas, instructeurs, psychologues, et ainsi de suite. L'absence de consensus entre ces diverses catégories de personnel à propos des objectifs organisationnels de l'établissement peut contribuer à l'émergence de priorités contradictoires au sein du programme de formation. L'absence de coordination entre services, le contrôle des détenus en fonction d'une sécurité passive, la compétition pour les budgets, les ressources matérielles et le recrutement des détenus entre secteurs sont des manifestations possibles de telles tensions. Celles-ci peuvent être exacerbées si, en plus, ce sont des organismes externes qui apportent leur lecture et analyse d'une situation. L'efficacité des programmes de formation peut être affectée par de telles situations.

Les établissements peuvent convenir d'une coopération symbolique avec les organismes externes, notamment ceux engagés dans la formation, qui répondent aux objectifs officiels(ex.: réinsertion sociale) et aux attentes du public. Cependant, il peut aussi arriver que l'aspect substantiel de cette coopération soit moins apparent. Plusieurs

auteurs ont mis en évidence que les conditions qui se vivent au niveau de la classe démontrent que la dynamique organisationnelle de l'établissement peut nuire à l'émergence d'un environnement favorisant les apprentissages. Conséquemment, ceux et celles qui sont impliqués au sein d'un programme de formation développent le sentiment que ce programme joue un rôle mineur ou marginal au sein de l'établissement. Même la spécialisation des établissements en formation ne semble pas mettre fin à cet état de chose. Cependant, des données exploratoires et qualitatives recueillies auprès des formateurs et formatrices ainsi que des étudiants tendent à démontrer que ce problème prend plus d'acuité au fur et à mesure que le régime de sécurité de l'établissement devient plus élevé. Rappelons que ces données portaient sur les attitudes, le climat de l'école ou des ateliers, les interactions entre le personnel enseignant et les étudiants, la circulation de l'information et des personnes, l'organisation du temps et de l'espace, les structures et objectifs particuliers à chacun des établissements.

La configuration des priorités et objectifs qui ont cours en milieu carcéral est souvent rapportée par différentes études[1]. Ainsi, le système pénal retient parmi ses objectifs prioritaires, pour diverses raisons, celui de la réinsertion sociale des contrevenants. Quant aux administrateurs et directeurs d'établissements, ils retiennent souvent comme priorités les objectifs de sécurité et de contrôle de la population. Les formateurs et formatrices insistent pour leur part sur les objectifs de pédagogie et les conditions entourant l'acquisition des apprentissages. Finalement,

---

[1] C. Goldin, J. Thomas, "Adult education in correctionnal settings: symbol or substance?" Adult education quaterly, vol. 34, no 3, printemps 1984.

les étudiants expriment, à leur début, des objectifs de recherche personnelle et insistent sur les possibilités que leur ouvre la formation (i.e "je travaille pour moi-même"). Plus tard, ils expriment des objectifs proprement "scolaires" et un souci d'amélioration personnelle. Ces objectifs, sont davantage ressentis chez les étudiants d'établissements à sécurité moindre et, probablement, chez les étudiants proches d'une libération conditionnelle.

Surmonter les contraintes formation/contexte apparaît donc une tâche complexe et de longue haleine, surtout dans les établissements à sécurité élevée. Dans ces établissements, les intervenants rappellent souvent que la première contrainte c'est la population carcérale elle-même: violente, excessive, fortement criminalisée, et imprégnée de la culture carcérale. Cette difficulté est réelle bien que tous ne s'entendent pas sur ces causes. Les programmes de formation doivent donc composer avec une population dont les objectifs de formation arrivent difficilement à poindre. Souvent, quelques événements survenus ailleurs dans la vie du détenu viennent annuler ce qui a été patiemment entrepris. Tout est alors à recommencer. Cette tâche difficile et exigente, ce sont les formateurs et formatrices qui sont aux premières lignes pour l'accomplir. Pour s'y consacrer pleinement et résolument, il importe donc qu'ils ou elles sentent et constatent que les autres services et l'administration croient en leur travail et le valorisent. Autrement dit, plus la population carcérale est réputée difficile, plus cela semble rendre impératif et urgent un consensus des intervenants et une dynamique organisationnelle qui supporte et valide l'impression que tous travaillent à l'unisson, à la réalisation des mêmes objectifs et priorités même si cela se fait selon des attributions et fonctions différentes.

Les moyens et méthodes visant à atténuer la distance entre les objectifs et priorités de la formation et ceux rattachés aux diverses facettes du contexte carcéral sont relativement connus de la plupart des intervenants:

- accroître la coopération, en développant des politiques et procédures explicites, en y associant le personnel de sécurité, en maximisant la circulation de l'information, en partageant les ressources et en minimisant les zones de compétition;

- aménager des locaux fonctionnels favorisant l'étude, la réflexion et l'expression;

- maximiser les contacts et échanges avec l'extérieur à travers les programmes de formation;

- articuler davantage les programmes entre services mais aussi à l'intérieur même des programmes de formation, par exemple, en s'assurant que le secondaire prépare effectivement les étudiants au collégial ou encore que les formateurs et formatrices reçoivent une formation initiale adéquate;

- évaluer systématiquement et régulièrement les programmes en terme de rendement scolaire, d'amélioration de la qualité de vie à l'intérieur des murs et d'impact lors de la libération;

- réinvestir, après un processus de validation et de consultation, les conclusions tirées des évaluations et recherches par exemple en modifiant la forme et les contenus des ententes de services ou encore en définissant des besoins de perfectionnement des formateurs et formatrices.

Fait à noter, ces suggestions ne requièrent pas de modifications législatives, de règles internes ou encore d'ajout de ressources. Elles s'inscrivent d'emblée dans les deux modèles de développement dont il est fait état au début de ce chapitre, à savoir: une meilleure utilisation des ressources déjà disponibles par une plus grande diversification et une plus grande interconnexion entre les différents intervenants.

Ces diverses séparations entourant le développement intégral de la personne en milieu carcéral, n'épuisent pas le sujet. Ainsi, vus sous l'angle de la réinsertion sociale, d'autres cloisonnements auraient pu être mis en évidence. Par exemple, le fait de concentrer les ressources de formation dans les établissements S-3, S-4, S-5 et S-6, d'en avoir très peu dans les établissements S-1 et S-2, là où justement la réinsertion sociale devient une réalité quasi tangible.

4.2 Priorité aux compétences de vie

Dans la section précédente ont été examinés les programmes de formation en milieu carcéral en fonction de leur principale orientation, le développement intégral de la personne, ainsi que des principales difficultés ou contraintes que cela peut susciter. Dans la présente section, cette orientation sera examinée sous l'angle des contenus de formation et de leur opérationnalisation.

Les programmes de formation ne sont pas seuls à contribuer au développement intégral des personnes. D'autres services y contribuent à leur façon. L'apport des programmes de formation se vérifie surtout dans l'acquisition, par les étudiants, de nouvelles compétences. Jusqu'à présent, ces compétences désignent surtout les connaissances, attitudes et habiletés qui sont transmises et évaluées dans le cadre de programmes certifiés du Ministère de l'éducation. Ceux-ci sont dispensés dans les écoles ou ateliers, le jour et s'inscrivent dans le cadre du régime d'emploi et de rémunération des détenus qui exige au moins une présence de trente heures par semaine en classe.

Ce régime pédagogique devrait subir, dans les années à venir, plusieurs modifications et assouplissements:

- en diversifiant les horaires des étudiants;

- en permettant des alternances travail-étude-loisirs;

- en donnant plus de poids aux demandes des détenus par le biais de l'information scolaire et professionnelle et, éventuellement, l'implantation de la formation sur mesure;

- en diversifiant les cheminements éducatifs par une meilleure offre de cours et de services;

- en actualisant les contenus de formation de façon à les rendre plus pertinents en regard de l'évolution du marché du travail.

Ces modifications et assouplissements se rapportent à des compétences de type scolaire qui mènent à diverses formes de reconnaissance sociale. Il s'agit donc d'assouplissements apportés à la formation qualifiante. Cependant, l'émergence de la formation de type industriel, les pratiques qui ont cours en alphabétisation, le développement de l'enseignement à distance laissent entrevoir que l'école et les ateliers ne sont pas les seuls lieux et temps où les étudiants peuvent acquérir des compétences. De plus, les pratiques de formation du secteur socio-culturel, les discussions entourant l'implantation de programmes de type "life skills" ou "action-départ" tendent pour leur part à démontrer qu'il n'y a pas que des compétences scolaires ou qualifiantes à acquérir.

Les prochaines années semblent donc annoncer le développement et l'articulation d'un double régime de formation. D'une part, une formation qualifiante, diversifiée, assouplie et prolongée par de nouvelles méthodes, de nouveaux lieux et de nouveaux horaires. D'autre part, une formation sociale et personnelle qui aura à définir ses rôles, statut, lieu, temps, méthodes et ressources.

4.2.1 La formation qualifiante: une responsabilité partagée

Dans les années à venir, il serait peut-être exagéré de prétendre que la formation menant à des qualifications sera bouleversée de fond en comble. Les pratiques de ce type de formation ont été élaborées depuis plus d'une dizaine d'années et celles-ci, bien que perfectibles, ont fait leurs preuves. Ainsi, l'enseignement individualisé à entrée et sortie continue devrait continuer à définir les grands paramètres du régime pédagogique de la formation qualifiante. Bien sûr du support, du perfectionnement, de nouvelles méthodes, de nouvelles technologies, de nouveaux programmes seront mis en place mais, pour l'essentiel, l'approche globale restera vraisemblablement la même.

De même, la formation qualifiante continuera fort probablement à s'inscrire dans le régime d'emploi des détenus[1]. La rémunération des étudiants en formation sera moindre que dans les industries afin de ne pas substituer ces incitatifs extrinsèques à la demande du détenu d'aller en formation. Cependant, l'effet de cette mesure pourrait être atténué par des horaires permettant l'alternance entre travail et formation.

La formation qualifiante continuera aussi à se dispenser majoritairement le jour, mais peut-être plus à raison de trente heures par semaine. Cependant, des cours du soir ou des cours à distance (assistés) pourraient venir offrir des services à des populations qui, autrement, ne pourraient être rejointes. C'est là, par exemple, une base essentielle à partir de laquelle les étudiants du secteur professionnel

---

(1) Il s'agit d'une orientation qui continuera vraisemblablement à être maintenue par le S.C.C.

pourraient acquérir des crédits du secteur général. L'implantation de ces cours amènerait de nouveaux profils de tâche chez certains formateurs et formatrices. Reste à savoir si ces cours, par exemple ceux du soir, s'inscriront dans le régime de rémunération des détenus ou seront offerts sur leur "temps libre".

La formation qualifiante, puisqu'elle fait appel à diverses formes de reconnaissance sociale, sera dispensée dans un cadre relativement institutionnalisé. Des ententes et protocoles seront signés et couvriront tous les aspects de la formation qualifiante: pré-secondaire, secondaire, collégial, universitaire, enseignement à distance, formation de type industriel. Le nombre d'intervenants venant de l'extérieur est lui aussi appelé à augmenter. Encore plus si la politique du S.C.C. de confier l'emploi des formateurs et formatrices à des organismes externes se maintient et s'affirme, notamment au secteur professionnel.

Ainsi, au cours des prochaines années, il semble que les développements, transformations et modifications de la formation qualifiante se feront en continuité avec ce que l'on connaît actuellement: implantation de nouveaux cours; extension des horaires, développement de la formation de type industriel; introduction de nouvelles méthodes telles que l'enseignement assisté par ordinateur; production de matériel didactique adapté, amélioration des services de support, de suivi et de perfectionnement; implantation d'un système d'évaluation du rendement scolaire; ouverture de programmes dans de nouveaux établissements; meilleure utilisation des ressources et services périphériques tels que counseling, tutorat, information scolaire et professionnelle et ainsi de suite.

La formation qualifiante semble donc annoncer des développements de type diversification et meilleure utilisation des ressources qui s'inscriront sous le signe de la continuité.

Des développements de type interconnexion sont aussi à prévoir vis-à-vis la formation qualifiante. Il s'agit de développements faisant appel à une plus grande coordination et concertation à l'intérieur des établissements, entre les établissements eux-mêmes, les divers ordres d'enseignement, les paliers de gouvernement et les divers organismes externes de support ou de soutien. Sur ce plan, les développements sont appelés à être considérables puisque, en se référant à la situation actuelle, beaucoup reste à faire en ce domaine. Si la formation qualifiante serait peut-être peu affectée dans ses contenus et méthodes par ce type de développement, l'organisation des ressources et des personnels pourrait quant à elle être substantiellement affectée par celui-ci. Le cadre général pouvant définir ces développements est celui qui a été désigné, au premier chapitre, sous les termes de responsabilité partagée.

La formation qualifiante de par le nombre d'intervenants qu'elle implique, les diverses formes d'évaluation et de reconnaissance sociale qu'elle suscite, les exigences professionnelles qu'elle requiert et les complexités administratives qu'elle engendre ne peut que loger à l'enseigne de la responsabilité partagée. La formation qualifiante est, avant tout, faite par de nombreux intervenants aux attributions et fonctions diverses. Chaque maillon est important et chaque geste ou action posé engage une responsabilité.

Dans les établissements, les responsables de programme de formation se donnent pour objectif de responsabiliser davantage le personnel enseignant ainsi que les étudiants. En ce qui concerne les étudiants, la notion de responsabilité peut apparaître illusoire si l'on met bout à bout certaines données: l'étudiant est affecté selon un horaire et un espace définis, à la formation, il suit des cours et programmes définis par d'autres et se fait évaluer à partir de critères externes. Qu'en est-il de la responsabilisation et de la motivation de l'étudiant? Les pratiques qui ont cours en formation depuis quelques années tendent à démontrer qu'il y a moyen de faire plus et mieux dans ce domaine même si la formation qualifiante ne constitue pas, en soi, une approche éducative complètement sous le contrôle de l'étudiant. Ainsi, beaucoup peut être fait pour que l'étudiant puisse dire qu'il est en formation à sa[1] demande. Pour ce faire, il conviendrait de renforcer la demande initiale du détenu. Cela touche l'évaluation faite par le C.R.R., les activités du [illegible]nité de travail, les plans de séjour et le curriculum scolaire de l'étudiant défini [illegible] partir d'une information scolaire et professionnelle adéquate. Autrement dit, la responsabilisation de l'étudiant est au départ supportée par un système d'accueil et référence dont les orientations et pratiques aident à clarifier la demande initiale du détenu et le cheminement qui en découle. Par la suite, en cours de formation, l'étudiant pourrait, par un encadrement et un suivi adéquats, faire le point sur sa démarche initiale et réajuster ou modifier au besoin son curriculum scolaire. Même

---

[1] Cela implique que psychologiquement il a accepté sa sentence et décidé d'en tirer le meilleur parti. Dans le cas contraire, il apparaît difficile de convaincre un détenu qu'il est en formation à "sa" demande.

s'il est supporté ou conseillé, l'étudiant doit savoir qu'en définitive, c'est lui et lui seul qui prend les décisions. Sur un autre plan, l'étudiant peut être appelé à diverses formes de participation ou de consultation concernant le fonctionnement des ateliers ou de l'école. Cette participation sera largement fonction de la place et de l'importance que les établissements donneront aux structures représentatives que décideront de se donner les détenus (ex.: comité de détenus, comité d'école, représentants de classes ou d'ateliers, etc. ).

L'organisation de la formation qualifiante sous le signe d'une responsabilité partagée permettrait de situer dans une perspective intéressante un thème souvent énoncé par les intervenants du milieu carcéral, celui de la motivation des détenus. Ainsi, dans la mesure où l'étudiant est à sa demande en formation et y chemine selon un curriculum qu'il a lui-même défini, il est le premier responsable de son rendement scolaire, de sa motivation. C'est une question de cohérence face à lui-même. Dès lors, le rôle du programme de formation par l'établissement est de supporter et donner un coup de pouce à cette motivation initiale. L'aménagement de l'environnement de façon à développer un contexte favorable aux apprentissages est un facteur qui a ici son importance. Peut être plus encore le travail de support, d'encadrement et de suivi des formateurs et formatrices contribuera de façon directe à la motivation et au rendement des étudiants. De façon plus globale, la motivation des étudiants sera stimulée ou freinée par le statut marginal ou important du programme au sein de l'établissement, par la qualité des cours et programmes et par la crédibilité et pertinence sociale de ceux-ci. Autrement dit, si tout d'abord la motivation repose en premier lieu sur les épaules de l'étudiant, l'environnement éducatif peut faire beaucoup pour appuyer, approfondir et prolonger celle-ci.

La responsabilité partagée en matière de formation se vit aussi entre les établissements. Ce point est important puisque les détenus sont appelés, au cours de leur sentence, à être transférés dans un ou plusieurs établissements selon le régime de sécurité auquel ils seront astreints ou selon des recommandations faites par la gestion de cas. Il apparaît donc important qu'un étudiant puisse, lors d'un transfert, être assuré d'une continuité dans le programme de formation du nouvel établissement. Cela implique évidemment une certaine uniformisation des programmes, des contenus et du matériel didactique d'un établissement à l'autre. Cela implique aussi que l'étudiant ait accès, dans la mesure du possible, à une même variété de cours et de programmes. Aussi, cela exige un traitement continu de son dossier académique et de son cheminement éducatif. Parfois une telle collaboration et coordination entre établissements peut amener des délais, engendrer des difficultés administratives, se heurter aux ressources disponibles et à l'accessibilité des programmes d'un établissement à l'autre. Ces difficultés, bien qu'inévitables, n'en demeurent pas moins atténuables.

La responsabilité partagée implique aussi une coordination et concertation entre ordres d'enseignement afin d'éviter le dédoublement de ressources, la coordination des interventions et, surtout, s'assurer que l'étudiant tire le maximum de sa formation. Ainsi, pourquoi les étudiants feraient de la récupération d'ordre secondaire dans des cours d'ordre collégial? Pourquoi faudrait-il laisser des étudiants qui n'ont pas terminé leur secondaire s'inscrire au collégial? Comment départager l'implantation de nouveaux programmes dans des domaines tels que l'informatique? Faut-il considérer que plus la ressource éducative sera prestigieuse, plus les étudiants seront motivés? Ces questions ne peuvent être laissées sans réponse.

Les conséquences, notamment pour l'étudiant, sont trop importantes. Par exemple, compte tenu des politiques de sélection pour les programmes de formation des Centres de main-d'oeuvre du Canada, un ex-détenu ayant en poche un Secondaire V a plus de chances d'être choisi qu'un ex-détenu qui a quelques cours du secondaire accolés à quelques cours du cégep même si, au total, cela représente autant de crédits. A l'intérieur de chaque ordre d'enseignement, une certaine coordination et concertation doit être effectuée. Ainsi, chacune des commissions scolaires impliquées dans les différents pénitenciers a un style de travail et des méthodes qui lui sont propres. Ces différences sont stimulantes et sources d'enrichissement. Par ailleurs, la nature même de la formation en milieu carcéral implique, de la part des commissions scolaires, un partage des responsabilités et des ressources, une certaine uniformisation des contenus de programmes, des méthodes et du matériel didactique ainsi qu'un suivi dans les dossiers académiques des étudiants.

Un autre aspect de la responsabilité partagée porte sur les relations fédéral-provincial. Ces relations, en ce qui concerne la formation en milieu carcéral, ont pour code l'Entente fédérale-provinciale signée en 1981 entre d'une part le Solliciteur général du Canada, Robert Kaplan, et, d'autre part, le Ministre de l'éducation du Québec et le Ministre des affaires intergouvernementales d'alors, messieurs Camille Laurin et Jacques-Yvon Morin.

Depuis, chaque année, l'Annexe de cette Entente-cadre est renégociée afin que l'achat des services éducatifs réponde aux nouveaux besoins et développements amorcés ou à prévoir. Il existe aussi d'autres ententes de ce genre portant sur l'enseignement

collégial, l'enseignement universitaire et l'enseignement à distance. Jusqu'à présent, ces ententes ont été négociées une à une, sans lien entre elles du moins du côté provincial. Compte tenu de la juridiction québécoise en éducation et des besoins de coordination et de concertation entre ordres d'enseignement, il serait peut-être opportun de coordonner et rendre cohérents les efforts éducatifs du Québec afin de maximiser les achats de services éducatifs effectués par le S.C.C. pour tous les ordres d'enseignement. De même, en ce qui concerne la négociation de services éducatifs d'ordres pré-secondaire et secondaire, il serait peut-être de mise que les commissions scolaires impliquées puissent avoir leur représentant lors des négociations.

Un autre aspect des relations fédéral-provincial devrait aussi retenir l'attention. C'est, en effet, lors de ces négociations qu'apparaissent les priorités du S.C.C. quant aux développements qui seront effectués dans le champ de la formation qualifiante. Ainsi, la priorité donnée à l'alphabétisation et le développement de la formation de type industriel se sont traduits, dans les Annexes, par l'achat de services ou l'augmentation du nombre de places/étudiant. De même, l'ouverture de nouveaux programmes, les poids respectifs des secteurs général et professionnel et l'implantation de nouveaux cours se matérialisent, tôt ou tard, dans le contenu des Annexes. D'une certaine façon, il serait pertinent que ces priorités soient soumises à l'appréciation des différents partenaires impliqués.

Un dernier aspect de la responsabilité partagée en matière de formation qualifiante en milieu carcéral concerne son articulation avec des organismes de support ou de soutien post-formation et libération. Songeons ici à l'O.P.E.X., au Centre de

main-d'oeuvre, aux organismes communautaires, bénévoles ou institutionnels qui offrent des services permettant de continuer la formation entreprise, de la poursuivre ou de trouver du travail en lien avec celle-ci, selon le cas. Comme il est dit dans une brochure du S.C.C. diffusée auprès du grand public, la réinsertion sociale des contrevenants est la responsabilité de tous. En premier lieu, c'est celle du détenu. Cette prise en charge sera d'autant plus facile si le détenu dispose des informations et ressources pour soutenir des démarches rendues parfois difficiles par une longue perte de contact avec le milieu libre. Il est possible et envisageable que les détenus soient informés, dans le cadre des programmes de formation, de l'existence de ces ressources. Outre la circulation d'information, il pourrait être possible d'associer, dans des cadres qui restent à définir, les différents partenaires de la formation et de la post-formation afin de connaître et échanger sur les services offerts par les uns et les autres.

Le développement des interconnexions dans le champ de la formation qualifiante en milieu carcéral devrait donc faire appel à une plus grande implication, concertation et coordination de tous les partenaires impliqués. La responsabilité partagée qu'implique une telle dynamique s'inscrit dans un objectif global de synergie des ressources et des personnes. Le terme synergie vient du grec et signifie "travailler ensemble". Il décrit la capacité qu'ont des personnes, des structures et des organismes de s'optimaliser les uns par rapport aux autres afin de parvenir à un accroissement et développement mutuel. Cet objectif de faire plus avec les mêmes ressources et personnes en "apprenant" à travailler ensemble, apparaît comme le défi des prochaines années pour la formation qualifiante en milieu carcéral.

4.2.2 La formation personnelle et sociale: une intervention minimale

La formation personnelle et sociale répond à des objectifs de développement tels que la connaissance de soi, la culture personnelle, la maîtrise de certaines habiletés ou démarches par groupes de pairs et ainsi de suite. En éducation des adultes, ces pratiques de formation sont désignées souvent sous le terme d'éducation populaire. En milieu carcéral, de telles pratiques existent déjà. Ainsi, les alcooliques anonymes, les "toastmaster international", l'ARCAD font, chacun à leur façon, de l'éducation populaire. De même, il existe en milieu carcéral des pratiques d'auto-formation dont il serait difficile d'évaluer l'ampleur. La formation personnelle et sociale existe donc en milieu carcéral et certaines de ses caractéristiques sont facilement identifiables.

La formation personnelle et sociale est, par définition, volontaire. Elle dépend en grande partie de l'initiative du ou des détenus et ne repose pas sur le régime de rémunération. Dans le contexte actuel, ce type de formation se déroule davantage le soir et les fins de semaine par "opposition" à la formation qualifiante qui se déroule le jour et sur semaine. Ce type de formation repose davantage sur des ressources communautaires, bénévoles encore là par "opposition" à la formation qualifiante qui est passablement institutionnalisée. Les cheminements éducatifs de la formation personnelle et sociale sont de type auto-formation et l'évaluation des apprentissages répond à des critères que les personnes ou les groupes se sont eux-mêmes donnés. Ces apprentissages ne mènent pas, le plus souvent, à une forme de reconnaissance sociale bien que cette possibilité subsiste ou soit souhaitable dans bien des cas. Bon nombre de pratiques associées à la formation personnelle et sociale ne sont pas d'ordre cognitif ou scolaire mais recherchent plutôt l'acquisition d'apprentissages par d'autres voies et d'autres méthodes dites déscolarisantes.

Ces quelques caractéristiques cuntribuent à cerner ce continent peu connu ou reconnu qu'est la formation personnelle et sociale. Le statut de ce type de formation dans la littérature est parfois très bas voire même péjoratif. Ainsi, Jean-Paul Sartre parle des autodidactes comme étant "les orphelins de la culture"(1). Par contre, chez d'autres auteurs, la formation personnelle et sociale est présentée comme l'aboutissement logique du "apprendre à apprendre", la fin de la dépendance à l'égard des autres, le début d'une prise en charge.

Dans la quatrième partie de son rapport, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) après avoir examiné longuement les pratiques de formation ayant cours dans les entreprises, les associations, les syndicats, chez les autodidactes et dans divers milieux non-scolaires, reconnaissait l'existence de deux champs de pratiques de l'éducation des adultes. D'une part la formation "académique", ou formation qualifiante, qui respecte la structure des ordres d'enseignement et répond à des standards nationaux quant à la reconnaissance des apprentissages. D'autre part, la formation "par projet", ou formation personnelle et sociale, qui répond à des besoins "ad hoc", ou ponctuels de groupes ou de personnes. Pour la C.E.F.A., il n'était pas question de cloisonner ces deux champs de pratiques. Elle estimait plutôt qu'une interaction soutenue entre ceux-ci ne pouvait qu'être bénéfique et stimulant à l'un et à l'autre.

---

(1) Cité dans G. Pineau - Produire sa vie: auto formation et autobiographie - Ed. Coop. Albert Saint-Martin, 1983, p. 59.

En milieu carcéral, il faut reconnaître qu'il existe, dans le temps, dans l'espace et sur le plan administratif (sauf en ce qui concerne les bibliothèques) un cloisonnement étanche entre ces deux types de formation. Même si la formation personnelle et sociale fait appel, par définition du point de vue des programmes de formation, à une intervention minimale, cela ne signifie pas qu'il doit y avoir cloisonnement. Déjà la formation qualifiante en milieu carcéral a introduit des pratiques de formation qui ont souvent été mises au point ou introduites depuis longtemps du côté de la formation personnelle et sociale: enseignement individualisé, entrée et sortie continue, tutorat et counselling. Déjà les formateurs et formatrices doivent assumer, dans le cadre de la formation qualifiante, des aspects qui s'apparentent à la formation personnelle et sociale: socialisation, rapports inter-personnels et ainsi de suite. La modularisation des apprentissages, la formation sur mesure et la formation de type industriel, s'inspirent eux aussi sur des pratiques que l'on retrouve du côté de la formation personnelle et sociale.

Plusieurs besoins des détenus, par exemple la connaissance de soi ou la socialisation que ceux-ci n'ont pas reçue de leur famille, pourraient être dispensés très efficacement dans le cadre d'une formation personnelle et sociale davantage coordonnée à la formation qualifiante. Cela est d'autant plus possible que le S.C.C. songe à introduire des horaires plus souples. Cependant, les questions soulevées par ces rapprochements sont nombreuses. Comment s'effectuerait le partage des ressources, locaux, équipements et personnels entre les deux types de formation? Serait-il possible que les étudiants utilisent des cheminements faisant appel à plusieurs ordres d'enseignement? Y a-t-il danger d'un dédoublement avec les activités du socio-culturel ou celles du programme des unités résidentielles? Quelle place sera faite aux ressources institutionnelles

et communautaires au sein de la formation personnelle et sociale? Quelles sont les priorités à définir en regard d'une population comme celle des détenus?(1)

Dans la mesure où l'objectif premier des programmes de formation en milieu carcéral est le développement intégral des personnes en vue de leur réinsertion sociale, cela soustend l'acquisition de compétences de vie dans une perspective assez large. La formation qualifiante répond adéquatement à l'acquisition de compétences de vie reliées aux rôles de travailleur, citoyen, consommateur et, parfois, parentaux(2). Il s'agit de rôles qui se déroulent dans la sphère d'activités publiques ou sociales là ou les normes, standards, qualifications reliés à l'évolution des emplois, des institutions et des modes de vie, sont essentiels. Par contre, la formation qualifiante est moins présente en tout ce qui regarde les compétences de vie reliées à la sphère d'activités privées ou personnelles. Ici, c'est la formation personnelle et sociale qui peut mieux contribuer à l'acquisition de compétences de vie dans ce domaine. Etre un travailleur compétent, un citoyen honnête et un consommateur averti ne s'oppose en rien à la connaissance de soi, à celle des rapports interpersonnels et à l'expression créatrice. Il y a plutôt un lien de complémentarité, voire même une interaction

---

(1) Ainsi, il peut y avoir peu de variations d'un établissement à l'autre en matière de formation qualifiante; il peut, par contre, y avoir beaucoup de différences dans le domaine de la formation personnelle et sociale.

(2) Les rôles parentaux sont l'exemple le plus évident d'un domaine de formation qui répond tantôt à des besoins de qualifications et tantôt à des besoins ad hoc ou personnels.

stimulante susceptible de faire évoluer les deux types de formation vers des pratiques et façons de faire encore inconnues. Le développement intégral de la personne, dans sa dimension formation, comporte donc fort probablement l'exigence de donner une place et un statut au sein des programmes actuels de formation à la formation personnelle et sociale. Selon les modèles de développement retenus au début, l'introduction de ce type de formation requierrait une injection minimale de ressources mais aussi et surtout une diversification et un assouplissement des cheminements éducatifs, des horaires et de l'administration des personnes et des ressources de même qu'une interconnexion afin de définir, clarifier et approfondir les liens avec les organismes et personnes externes susceptibles d'intervenir dans ce secteur.

4.2.3 Vers un projet éducatif

Le développement de la formation qualifiante doit répondre tout d'abord à des exigences d'excellence en regard des standards et des besoins qui ont cours dans les domaines du travail, de la consommation et de la vie sociale en général. La formation personnelle et sociale quant à elle part davantage de critères de pertinence en regard des besoins des personnes. Dans un cas comme dans l'autre, l'excellence et la pertinence ont leur raison d'être mais l'articulation n'est pas la même. Par exemple, l'introduction de la formation sur mesure dans le contexte de la formation qualifiante constitue un effort de pertinence pour adapter l'acquisition de qualifications à des situations particulières ou définies. Cependant, la formation d'un tuyauteur que ce soit par le biais de la formation sur mesure ou d'une formation qualifiante plus traditionnelle doit répondre aux exigences de qualités reconnues pour ce métier. De même, la formation personnelle et sociale, qui signifie pour certains, laxisme et laisser-aller, comporte des exigences élevées d'excellence, notamment en ce qui concerne le recrutement, la formation et la compétence des personnes ou organismes ressources. Laisser de côté cette exigence c'est jouer aux apprentis sorciers dans un domaine complexe et tortueux où les résultats ne sont pas quantifiables et où l'incompétence peut faire plus de mal que de bien. Par exemple, un programme du genre action-départ même s'il répond d'abord à des objectifs fonctionnels et pertinents, c'est-à-dire la "sortie" des détenus, doit être dispensé par du personnel réputé compétent en la matière et ce dans des domaines aussi variés que la psychologie, l'animation, la pédagogie et ainsi de suite. Evidemment, ce genre de personnel est assez difficile à recruter.

Même si les deux types de formation ont un point de départ et un dynamisme qui leur est propre, il y a moyen d'inscrire celles-ci dans un cadre général concrétisant la complémentarité et l'interaction de celles-ci.

Du point de vue des établissements, ce cadre général c'est celui du projet éducatif propre à chacun. S'il n'y avait que de la formation qualifiante, il serait peut-être difficile de développer une personnalité particulière à chacun des établissements. Les programmes, l'évaluation et les méthodes restent relativement les mêmes car ils doivent répondre à des standards nationaux. Bien sûr un établissement peut développer des programmes uniques ou des façons de faire qui lui sont propres: plus de tutorat dans l'un, plus de participation des étudiants dans l'autre. Cependant, il s'agit de variations à partir d'une partition commune qui se définit au niveau régional et entre partenaires. L'autonomie des établissements s'inscrit dans un régime de responsabilité partagée qui permet bien sûr des accomodements mais exige surtout beaucoup de coordination et de concertation. Dans la mesure où la grille-horaire des pénitenciers est assouplie et que les programmes actuels de formation font place à des activités de formation personnelle et sociale et à divers cheminements éducatifs (ex.: temps plein/temps partiel, formation sur mesure, etc), il y a là des éléments de variation qui donnent davantage de latitude pour façonner un projet éducatif, une personnalité propre à chacun des établissements. La combinatoire des éléments permettant de définir et articuler ce projet éducatif est infinie. Cela ne veut pas dire que toutes les combinaisons soient d'une égale pertinence. Si toutes se valent, elles ne valent pas grand chose. Le choix des éléments, le dosage de ceux-ci, leur opérationnalisation, c'est là une alchimie qui concerne d'abord les intervenants d-

l'établissement concerné à partir de critères, considérations et disponibilités qui correspondent à leur milieu. Le genre de population carcérale, la vocation de l'établissement et divers autres facteurs pourraient prendre là leur véritable mesure. Dans ce cadre, les autres partenaires tels que le palier régional du S.C.C. et les commissions scolaires devraient avoir un rôle de support.

Du point de vue des étudiants, l'articulation entre formation qualifiante et formation personnelle et sociale pourrait prendre plusieurs formes. Tout d'abord pour l'élaboration d'un projet de formation dont l'étudiant est le premier responsable. Ce projet serait rendu plus facile si une plus grande cohérence était exigée entre les diverses facettes de l'accueil et référence propre au milieu carcéral, l'évaluation du C.R.R., les plans de séjour, l'information scolaire et professionnelle et les affectations par le Comité de travail. Un autre élément d'intégration des deux types de formation pourrait être assuré par le suivi et l'encadrement des formateurs et formatrices. Pour ce faire, il suffirait peut-être d'ouvrir le counseling ou le tutorat pratiqué par le personnel enseignant à de nouveaux aspects, à de nouvelles problématiques. L'organisation de la grille-horaire des étudiants pourrait être aussi un autre moyen permettant de faire cohabiter dans une même journée ou semaine différents types d'activité. Finalement, le dossier "scolaire" de l'étudiant pourrait s'enrichir de nouvelles dimensions et, dans la mesure où cela serait possible, un système de reconnaissance des acquis permettant d'accréditer des activités de la formation personnelle et sociale pourrait être mis en place.

Du point de vue des formateurs et formatrices, la complémentarité et l'interaction entre formation qualifiante et formation personnelle et sociale se vivrait sur plusieurs plans. Tout d'abord sur le plan du perfectionnement afin de familiariser ceux-ci et celles-ci avec ces nouvelles avenues. Aussi, sur le plan de l'information, car un tel système de formation implique une circulation maximale des idées et des pratiques. Dans ce sens, il faudrait peut-être songer à la création d'un bulletin de liaison s'adressant aux formateurs et formatrices du milieu carcéral et, de temps à autre, à la tenue de colloque ou rencontre portant sur les enjeux majeurs de la formation en milieu carcéral. Aussi, sur le plan de l'animation, de l'encadrement pédagogique et de la participation de ceux-ci et celles-ci à la définition du projet éducatif de l'établissement et à sa mise en oeuvre. Sur un plan plus large, cela implique aussi de la part des formateurs et formatrices d'être ouverts et capables de travailler en concertation avec d'autres intervenants internes ou externes à l'établissement.

Du point de vue des gestionnaires, un tel programme de formation n'est pas facile à administrer. De nouveaux intervenants s'ajoutent à la liste actuelle, déjà longue. Les zones de conflits, de frictions ou d'empiètement deviennent plus nombreuses. L'allocation des ressources et des personnes selon des horaires plus souples peut engendrer des problèmes reliés aux conventions collectives, des résistances aux changements et des phénomènes d'insécurité. Ces désavantages doivent être mis en parrallèle avec les avantages notamment l'efficacité et l'efficience des programmes de formation. Faire les bonnes interventions pour répondre aux besoins (efficience) et bien les faire (efficacité) figurent parmi les objectifs prioritaires de toute bonne gestion qui est au service des objectifs qui sous-tendent les programmes mis en place.

## 4.3 Développement de la formation au sein de l'ensemble du système carcéral

Les axes de développement dont il a été question jusqu'à présent concernent les pénitenciers fédéraux situés au Québec. La formulation de ceux-ci démontre jusqu'à quel point les programmes peuvent être qualifiés "d'avancés" en regard de ce qui se fait ailleurs et même dans d'autres parties du monde. En effet, les ressources sont là, le personnel aussi. Les axes de développement sont donc, pour la plupart, formulés de telle façon qu'il s'agit maintenant de diversifier, d'interconnecter, bref, de performer davantage. C'est là la situation des programmes de formation dans les pénitenciers du Québec. Une fois cela dit, il ne faudrait pas en conclure que cela définit la situation de l'ensemble de la formation en milieu carcéral, au contraire.

La situation de l'ensemble de la formation en milieu carcéral en est une de développement inégal. Ainsi, certains établissements sous juridiction fédérale sont peu ou pas couverts par les programmes de formation. Dans les prisons provinciales, les programmes de formation en sont à leur première phase de développement, celle de l'injection de ressources.

De loin, la situation la plus embryonnaire du développement de la formation en milieu carcéral concerne la situation des femmes détenues au Québec en regard de ces services. Environ 2 300 femmes ont été détenues en 1982 au Québec pour au moins un jour. Le roulement de cette population carcérale est considérable. Règle générale, on estime que sur 100 personnes admises au cours d'une année dans une prison ou un pénitencier, seulement 6 sont des femmes. Au Québec, deux établissements, sous juridiction provinciale, accueillent

une population résidante féminine. Il s'agit de la maison Tanguay à Montréal (140 détenues) et de la maison Gomin à Québec (40 détenues). Depuis une entente fédérale-provinciale signée en 1979, les québécoises condamnées à plus de deux ans sont détenues à Tanguay plutôt qu'au pénitencier fédéral de Kingston. La majorité de la population carcérale de Tanguay serait de "juridiction" fédérale. Les services de formation offerts aux détenues du Québec ne peuvent être comparés de façon favorable à ceux offerts à la population masculine, notamment celle sous juridiction fédérale. Pourtant, les besoins de formation sont là: besoin de formation professionnelle, besoin d'apprendre à lire et à écrire, besoin de s'en sortir... ce sont là des be s assez semblables à ceux que l'on retrouve dans la population masculine qu'il faudrait cependant dispenser en fonction d'une problématique qui tient compte de la situation de la plupart des femmes détenues: taux de récidive très élevé, problème de toxicomanie, méfiance vis-à-vis les ressources, absence de modes d'intervention spécifiques à cette population et ainsi de suite. Selon plusieurs porte-paroles de divers organismes, les ressources pour faire de la formation chez les femmes détenues sont là. Ce qui manque, selon eux, ce sont les orientations claires chez les divers intervenants.

Un dernier point peut être soulevé en ce qui concerne le développement de la formation au sein de l'ensemble du système carcéral. Il s'agit du développement des programmes de formation en regard des autres secteurs et programmes présents en milieu carcéral. Ce thème en lui-même représente une étude. Pour le moment, signalons les principales questions. Le "nothing work" a passablement affecté les programmes carcéraux à caractère thérapeutique et indirectement ceux de la formation. Il y a donc lieu de penser que la crédibilité des programmes de formation n'est pas, dans la conjoncture actuelle, trop affectée par

la vague de cynisme qui a frappé la plupart des programmes correctionnels. Cependant, rien ne dit que ceux-ci ne seront pas à leur tour examinés sous l'angle de leur efficacité comme moyen de réinsertion sociale. Il peut apparaître important que les intervenants profitent de l'accalmie actuelle pour prendre les devants et développer des démarches de type recherche évaluative avant qu'une grille extérieure ne s'impose.

Le développement de la formation en milieu carcéral interroge beaucoup deux tendances présentement en cours dans le milieu carcéral. D'une part, la spécialisation des établissements, notamment en industrie, peut, cela reste à vérifier, avoir un effet de marginalisation sur les programmes de formation. La formation de type industriel pourrait atténuer cet effet mais peut-être pas l'endiguer complètement. D'autre part, l'augmentation de la violence carcérale, du nombre de détenus particulièrement dangereux et des méthodes de contrôle et de dépersonnalisation souvent associées à ce type de population ne vont pas dans le sens des objectifs des programmes de formation. L'impact de cette tendance est, pour le moment, difficile à évaluer.

Le développement de la formation en milieu carcéral soulève aussi la question générale de la formation de l'ensemble du personnel du S.C.C. Dans certains pays, comme la France, on n'hésite pas à mettre sous un même chapeau administratif formation du personnel et formation dispensée aux détenus. Sans aller aussi loin, il reste à évaluer la part que les programmes de formation pourraient jouer dans la formation du personnel du S.C.C. Par exemple, plusieurs formateurs et formatrices ont été familiarisés, via les cours du Collège du personnel, avec le maniement des armes à feu, les techniques de défense et autres cours du genre. Peut-on imaginer que l'inverse soit aussi vrai, à savoir que les autres catégories de personnel soient amenées à connaître ce qui se fait en formation et les objectifs de ce genre de programme?

"Nous assumons que le voleur qui a été arrêté et emprisonné comprend qu'il est puni pour avoir volé. Cependant, si aucune tentative est faite pour changer ses prémisses, c'est tout comme s'il en venait à se considérer comme étant puni pour s'être fait prendre. Cela explique pourquoi les punitions basées sur les théories behaviorales d'apprentissage ont si souvent failli. Elles ne touchent pas les plus hauts niveaux de la représentation logique."

Source: Traduction libre de Gregory Bateson, Maps of the mind, Op. Cit., p. 145



4.4 Développement de la formation et réinsertion sociale

Réduction du taux de récidive et réinsertion sociale sont des objectifs couramment poursuivis par les divers programmes correctionnels. Ainsi, l'on tentera d'évaluer l'impact de la formation sur la récidive en testant, à partir de certains indices, un groupe de détenus ayant participé à un tel programme et en les comparant à un groupe contrôle qui lui n'a pas participé au programme. Si le groupe d'ex-étudiants a un taux de récidive, dépendamment comment on définit celle-ci, plus bas que le groupe contrôle, on concluera au succès du programme de formation. De telles études et recherches bien qu'elles soient d'une méthodologie à valider[1], témoignent d'un souci évident d'évaluer ou de justifier l'existence de programmes de formation à l'aune de la récidive.

Ce souci peut être, dans une large mesure, interprété comme étant la résultante d'un modèle de formation s'inspirant du traitement et de la réadaptation. En effet, dans la mesure où ce modèle postule que le détenu a telle ou telle déficience ou n'a pas dépassé tel ou tel stade moral, il faut admettre que le programme est au départ basé sur une forme de "diagnostic" et que la pédagogie est une sorte de "traitement" visant des modifications comportementales et, conséquemment, il doit être évalué à la mesure de ses ambitions.

---

(1) Ainsi, les cas de réinsertion sociale interviennent dans un milieu réel, ouvert à toutes les influences et incontrôlés. Ce sont ces cas que l'on tente d'étudier à l'aide d'un modèle d'expérimentation "laboratoire" où l'on tente d'isoler l'influence d'une seule variable (i.e l'effet du programme de formation). Ainsi, les résultats de ces recherches nous en apprennent peut être plus sur la "qualité" des détenus attirés par les programmes de formation que sur les programmes eux-mêmes.

"(...) il semble que l'absence à peu près complète de finalités, d'objectifs et de stratégies d'ensemble soit en grande partie responsable de l'aspect massivement incontrôlé du système pénal (...) Cette discordance dans les objectifs a souvent pour résultat que les opérations qui se poursuivent à un niveau du processus pénal annulent celles qui se poursuivent à un autre niveau (...) les divers éléments qui composent ce processus n'ont que très peu de feed-back sur les conséquences à une étape ultérieure du processus des décisions qui ont été prises à leur niveau".

Source: J.P. Brodeur, P. Landreville, Op. Cit., p. 35.



Il en va tout autrement dans le cadre d'une formation basée sur la responsabilité partagée et l'intervention minimale. En effet, celle-ci postule que l'individu conserve son libre arbitre, donc qu'il est responsable de ses actes. En définitive, il est le premier artisan de sa réinsertion sociale. Le succès ou l'échec d'une telle entreprise lui incombe. Ce qui ne veut pas dire que le programme de formation n'a plus aucune responsabilité en ce sens, au contraire. Cependant, il s'agit d'une responsabilité extrinsèque plutôt qu'intrinsèque. En effet, le programme de formation doit offrir aux étudiants un ensemble de possibilités et de ressources, pertinentes et suffisantes, afin que ceux-ci puissent faire des choix et assumer des responsabilités dans le but de réintégrer la société. De plus le système carcéral est responsable de la cohérence de ses interventions. Une telle perspective modifie considérablement l'objectif des évaluations post-pénales. Ainsi, il ne s'agit plus de vérifier si le taux de récidive est plus bas chez les étudiants que chez les autres catégories de détenus. Plutôt, il s'agirait davantage d'étude semi-expérimentale visant à recueillir des feedbacks des ex-étudiants concernant la contribution (ou non-contribution) des programmes de formation à leur situation actuelle. L'étude de ces feedbacks pourrait amener des réajustements de programmes, de pratiques ou d'attitudes à réinvestir au sein même du programme.

Cela ne veut pas dire qu'il faut sonner le glas des recherches portant sur la réinsertion sociale en tant que telle. Par exemple, il est possible d'imaginer une procédure d'expérimentation visant à vérifier l'hypothèse suivante: plus les étudiants font preuve de constance et de succès dans leurs objectifs de formation, plus ils accroissent leur chance de réussite sociale. De même, il est possible de soumettre l'objectif de réinsertion sociale à une étude comparative de diverses approches pédagogiques ou types de programmes. Cependant, ces recherches évaluatives seraient fondées sur la prémisse de la

responsabilité partagée. En ce sens, elles auraient pour objectif d'identifier la ou les responsabilités du programme qui ont contribué ou failli, de même celles des intervenants, des participants. Evidemment, il s'agit ici de recherches dirigées ou commanditées via des appels d'offres. La recherche libre ou fondamentale a toujours sa place, et peut apporter sa propre lecture et interprétation de la situation.

## LISTE DES OUVRAGES ET DOCUMENTS CONSULTÉS


- A.D.E.P. — (Sous la direction de J.G. Meilhoc) La formation dans les prisons - Erès - Paris 1980

- A.R.C.A.D. — Association de rencontres culturelles avec les détenus. L'intervention socioculturelle communautaire en milieu carcéral: trois paliers de réflexion. Mémoire à la Commission Jean. Laval - Janvier 1981

- AYERS, Douglas — "L'éducation en prison: perspectives culturelles et développementales", dans Revue canadienne de l'éducation 6:2, 1981 (Repris dans Morin: L'éducation en prison)

- AYERS, Douglas; DUGUID, Stephen; MONTAGUE, Catherine; WOLOWIDNYK, Sonia — Effects of University of Victoria Program: a Post Release Study. Department of Educational Psychology. University of Victoria. Victoria, B.C. 1980

- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul — Les options en éducation, 2e édition, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Direction de la recherche, 1982

- BRODEUR, Jean-Paul; LANDREVILLE, Pierre — Finalités du système de l'administration de la justice pénale et planification des politiques. Les Cahiers de l'École de Criminologie, Cahier no 2, Université de Montréal, 1979

- BROUILLARD, Jacques — Rapport-synthèse de la consultation effectuée dans le cadre de l'élaboration d'un programme de dynamique de la vie en milieu carcéral, Collège Marie-Victorin, Montréal, 1984

- BRUSTON, Michel — "Expression mathématique et expression en mathématiques", Éducation permanente, no 47, Janvier 1979

- CENTRE FÉDÉRAL DE FORMATION ASSOCIATION DES PROFESSEURS — Mémoire de l'Association des professeurs du C.F.F. Présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes Laval, décembre 1980

- CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET DE FORMATION POUR L'ENFANCE INADAPTÉE — L'Enseignement en milieu pénitentiaire, Suresnes, France, 1975

- COLLECTIF D'ALPHABÉTISATION ET D'EXPRESSION CULTURELLE DES DÉTENUS-ES — Présentation du projet et du collectif, bilan et perspectives, projet pilote de développement de l'alphabétisation et d'expression culturelle des détenus 20 mai 1981

- COLLOQUE DE FORMATEURS EN MILIEU CARCÉRAL — La formation générale en milieu carcéral Stage d'échange et d'information: rapport synthèse, Sherbrooke, les 15, 16, 17 juin 1977

- COLLOQUE DES FORMATEURS EN MILIEU CARCÉRAL — Formation en milieu carcéral, rapport synthèse 2e colloque: Alpine Inn, 26,27,28 avril 1978

- COLLOQUE DES FORMATEURS EN MILIEU CARCÉRAL — Rapport de la troisième rencontre des enseignants en milieu carcéral 3e colloque: Alpine Inn, Ste-Marguerite, 23, 24, 25 mai 1979

- COMITÉ AVISEUR DE CITOYENS — Rapport 1981-83 du Comité aviseur des citoyens Région du Québec, Education et Formation, décembre 1982

- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (COMMISSION JEAN) — Apprendre: une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Montréal, février 1982, Gouvernement du Québec

. COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (COMMISSION JEAN)
Recherches connexes de la Commission
Annexe 4
MONTRÉAL: Direction générale des publications du ministère des Communications, Gouvernement du Québec, février 1982

. COMMISSION SCOLAIRE LES ÉCORES
Le pénitencier, temps d'épreuve, temps fort de formation et de mutation (essai de pédagogie carcérale)
Présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, par le Service d'éducation des adultes de la Commission scolaire Les Écores
LAVAL

. COOMBS, Jerrold
Practical Reasoning: a Focus for Corrections Education, Phase II, Institute for Research and Study in Prison Education, Faculty of Education, University of British Colombia, 1982

. COONS, W.H.
"Learning, Disability and Criminality", Canadian Journal of Criminology, Vol. 24 No. 3, juillet 1982

. COSMAN, J.W.
"L'éducation en prison au Canada" dans Education Canada, printemps 1980
(Repris dans Morin: 1982, L'éducation en prison)

. CUSSON, Maurice
Le contrôle social du crime, P.U.F., Paris, 1983

. DEROY, Françoise
Le développement de la formation en milieu carcéral, C.S.R.B.D.M., St-Eustache, 1983

Portrait de la formation au Centre fédéral de formation, C.S.R.B.D.M., St-Eustache, 1984

Portrait de la formation en milieu carcéral, Établissement Cowansville, C.S.R.B.D.M., St-Eustache, 1984

Portrait de la formation en milieu carcéral, Établissement Laval, C.S.R.B.D.M., St-Eustache, 1984

. DEROY-PINEAU, Françoise
"Des femmes en prison" dans Châtelaine Mai 1979

. DUGUID, Stephen Dr
"Le développement moral, la justice et la démocratie en prison" dans Revue canadienne de criminologie, 23:2, 1981
(Repris dans Morin: L'éducation en prison)

"L'éducation en prison et le choix criminel: contexte de la prise de décision" dans Revue canadienne de criminologie, 23:4, 1981
(Repris dans Morin: L'éducation en prison)

"Un modèle canadien: la réhabilitation par l'éducation" dans Morin: L'éducation en prison)

. EGGLESTON, Caroline
GEHRING, Thom
Social Education in the Rehabilitative School Authority: a review of the correctional educational literature and rehabilitative school authority plans.
Richmond, Virginia: Rehabilitative School Authority, May 1980

. FABI, Diane
Etude de besoins de formation des formateurs aux secteurs académique et professionnel
LAVAL (Québec): Service correctionnel Canada
Mai 1981

. FATTAH, Ezzai A.
"Prisons: Who should be in them and What are the alternatives" in Perception vol. 4 #5-6 Printemps-été 198'

. FECTEAU, Ghislaine
"Enseignement individualisé pour l'enseignement commercial, journal, association canadienne de la formation professionnelle, vol. 17, no 3 Novembre 1981

. FOUCAULT, Michel
Surveiller et punir
Naissance de la prison
PARIS: Editions Gallimard, 1975

. FORSTER, William — "Vers un curriculum de pédagogie carcérale" Présenté au congrès de Trois-Rivières 1981 (Repris dans Morin: L'éducation en prison)

. GENDREAU, Paul
ROSS, Bob — Effective Correctional Treatment
Bibliotherapy for cynics
Ontario: Ministry of Correctional Services
June 1978

. GILBERT, Guy — Des jeunes y entrent des fauves en sortent, éd. Stock 2, Paris, 1982

. GOLDIN, Carol
THOMAS, Jim — "Adult Education in Correctionnal Settings: Symbol or Substance?" Adult Education Quarterly, vol. 34, no 3, Spring 1984

. GOUVERNEMENT DU CANADA — L'administration fédérale du Canada, 1980
Treizième édition, 1980

. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC — Un projet d'éducation permanente: Enoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, 1984

. GRIFFIN, Douglas K. — "Can Education Reform Canada's Criminals" in Education Canada Vol. 18 no 2
Été 1978

"Les mesures correctionnelles peuvent-elles être correctives?"
Communication présentée au congrès des Sociétés savantes, SASKATOON, 1979
(Repris dans Morin: L'éducation en prison)

Can Corrections be Correctional?
Ottawa: Correctional Service of Canada 1979

"Les compe.ences de l'éducateur correctionnel"
Communication présentée à la Correctional Education Association, NASHVILLE, juillet 1980
(Repris dans Morin: L'éducation en prison)

. GRIFFITHS, Curt T.
KLEIN, John F.
VERDUN-JONES, Simon — Criminal Justice in Canada: an intro
Doctory text
TORONTO: Butterworth, 1980

. HAMPDEN-TURNER, Charles — Maps of the Mind. First Collier Book Edition, NEW YORK, 1982

. I.C.E.A. - C.A.A.E. — Du point de vue des adultes, Montréal, 1982

. INSTITUT D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES DE L'ONTARIO — Étude de l'éducation et de la formation pénitentiaire 1978-1979
Première phase: Rapport aux conseillers
août 1978
Préparé par Douglas K. Griffin
Service canadien des pénitenciers
Division de l'Education et de la Formation

. JACKSON, Michael — Prisoners of Isolation, University of Toronto Press, 1983

. KIDD, Roby — "The adult Prisoner as a Student" in National Conference on Prison Education (BC) 1981

. KNIGHTS, Wayne — "Moral Education and Teaching Pratice: Neuristic or Hidden Curriculum" in National Conference on Prison Education (BC) 1981

. LAVALLÉE, Claudette
GENDRON, Carmen
TOUPIN, Louis — Les formateurs et formatrices en milieu carcéral, C.S.R.B.D.M., St-Eustache, 1984

. LEMIEUX, Jean-Guy — Projet d'aide à la réintégration sociale. Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de l'Education des Adultes, Direction de la formation générale et socioculturelle, 1983

. LÉVESQUE, Gérard — Revue critique de la documentation sur la formation en milieu carcéral, C.S.R.B.D.M., St-Eustache, 1983

. LIAISON — "A quoi servent les prisons" vol. 8, no 11, décembre 1982

"Les rôles de la femme dans le système de justice pénale" vol. 9, no 1, janvier 1983

"Guérir derrière les barreaux", vol. 9, no 9, octobre 1983

"L'apprentissage derrière les barreaux" vol. 10, no 2, mars 1984

. LIPTON, D. MARTISON, R. WILKS, J. — The Effectiveness of Correctional Treatment A survey of treatment evaluation studies N.Y. Praecer, 1975

. LORANGER, Michel et al. — "Le tutorat par des pairs: un moyen de récupération en mathématiques"

Apprentissage et Socialisation, vol. 7, no 1, mars 1984

. MACGUIGAN, Mark — Report to Parliament by the Sub-Committee on the Penitentiary System in Canada Ottawa: Supply and Services Canada, 1977

. MARTISON, R. — "What Works? Questions and Answers About Prison Reform" in the Public Interest, 1974

. MAYWOOD, A.Garfield — "Vocationnal Education and the work ethic", Journal Association canadienne de la formation professionnelle, vol. 18, no 3, novembre 1983

. MC KAY, H. Brian et al. — Les effets de l'incarcération de longue durée, Solliciteur général du Canada, Ottawa, 1979

. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC — La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire, Québec, 1983

. MORIN, Lucien — "Le droit du détenu à l'éducation" dans le Rapport du Solliciteur général du Canada sur le programme d'éducation des Services correctionnels canadiens par l'Ontario Institute for Studies in Education, février 1979
(Repris dans Morin: L'éducation en prison)

"De l'éducation aux valeurs en prison" Communication présentée au Congrès des Sociétés savantes, SASKATOON, juin 1979
(Repris dans Morin: L'éducation en prison)

"L'éducation correctionnelle comme pratique du discours judiciaire: une contradiction" dans Congrès Mondial des Sciences de l'Education, Trois-Rivières, 1981, pp. 257-306
(et dans Morin: L'éducation en prison)

L'éducation en prison
Ouvrage collectif sous la direction de Lucien Morin
Ottawa: Centre d'édition du Gouvernement du Canada, 1982

. MORIN, Lucien FERLAND, Mario — "Pourquoi pas des prisons à vocation éducative"? Dans Convergence, un journal international d'éducation des Adultes, Vol. XVI, no 2, 1983

. MADEAU, Jean-Réal ST-HILAIRE, Claude — Etude des besoins des formateurs en milieu pénitentiaire en vue d'élaborer un plan de formation et/ou perfectionnement, Université Laval, Faculté des Sciences de l'Education, 1983

. NAISBITT, John — Les dix commandements de l'avenir
éd. Primeur, 1984

. NASON, C.M. — Rapport sur les biblicthèques dans les établissements, S.C.C., Ottawa, 1981

. OFFICE DES DROITS DES DÉTENUS(ES) — "Les effets de l'incarcération", Face à la justice, vol. 5, no 1-2-3-4, janvier-février-mars-avril 1982

. PARLETT, T.A.A. — "Les bienfaits de l'enseignement supérieur en prison" Communication présentée devant l'American Correctional Education Association, INDIANAPOLIS, juillet 1975 (Repris dans Morin: L'éducation en prison )

"Quelques aspects théoriques de l'éducation en prison" Communication présentée au Congrès des Sociétés savantes, SASKATOON, juin 1979 (Repris dans Morin, L'éducation en prison)

"Correctional Education As It Is and It Should Be" dans Colloque sur l'éducation en milieu carcéral (T.R.) 1981

. PINEAU, Gaston MARIE-MICHELE — Produire sa vie: autoformation et autobiographia, éd. Saint-Martin, 1983

. POTHIER, Nicole et al. — Alphabétisation: les premiers contenus

Une épineuse question: les méthodes d'alphabétisation

Vers l'alphabétisation "interactive"

Le perfectionnement des intervenants en alphabétisation

La pré-alphabétisation; les bénévoles

L'évaluation: résultats atteints et stratégies de formation

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1982

. RAPPORT — Rapport sur la condition des détenus illettrés du système pénitentiaire au Québec
MONTREAL, avril 1975
(Raymond Boyer)

. REASONS, Charles-E. — "Social Structure and Social Throught": Competing Paradigms in Criminology" in Criminology vol. 13 (11)

. kODRIGUEZ, Jesus — Contemporary Trends and Issues in Correctional Education 1981

. RODGERS, Todd W. et al — Development of a Performance measurement System for the Education and Training Program Correctional Service of Canada. Ministère du Solliciteur général du Canada, Ottawa, 1981

. ROSS, Robert R. — Reading Disability and Crime: Link and remediation: an annotated bibliography
Ottawa: Dept. of Criminology, Un. of Ottawa 1977

Socio-Cognitive Development in the Offender: A External Review of the UVIC Program at Matsqui Penitentiary
Ottawa: Dept. of Criminology, Un. of Ottawa 1980

"De la thérapie à l'enseignement: réflexions sur les programmes correctionnels efficaces" dans Santé mentale au Canada vol. 30 no 4 décembre 1982

Time to Think Cognition and crime link and remediation
Ottawa: Dept. of Criminology, Un. of Ottawa 1981

. ROSS, Robert R.
GENDREAU, P.
Effective Correctionnal Treatment: Bibliography for cynics
TORONTO: Butterworth, 1980

. ROSS, Robert R.
MC KAY, H.B.
"Behavior Approaches to Treatment in Corrections: Requiem for a Panacea"
(1980) in Paul Gendreau & Robert Ross (Eds)
Effective Correctional Treatment

. SANDEMAN, Gillian
"Programs for Women" dans
National Conference on Prison Education (Victoria)

. SCHARF, Peter
"L'idée d'équité comme fondement de la réforme éducative de la prison" dans
Congrès de Trois-Rivières 1981
(Repris dans Morin: L'éducation en prison)

. SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA
Régime de rémunération des détenus, Ottawa, 1981

Premier rapport du Comité de planification stratégique, Ottawa, 1981

Droits et responsabilités des détenus
Manuel de renseignements à l'usage des détenus publié par le Service correctionnel du Canada
Avril 1982

Deuxième rapport du Comité de planification stratégique, Ottawa, 1982

. SHEA, Edward C.
"Teaching prisoners" Education Canada, été 1980

. SOLLICITEUR GENERAL DU CANADA ET MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
Entente-cadre relative à la formation dans les pénitenciers fédéraux situés au Québec
- Annexe 1983-1984
- Annexe 1984-1985

. SOLLICITEUR GENERAL DU CANADA
Rapport annuel du Solliciteur général du Canada 1981-1982, Ottawa, 1983

. TEL-RESSOURCES
Vous êtes libérée, et puis...
Montréal, 1983

. TOUPIN, Louis
Portrait de la formation en milieu carcéral: Etablissement Archambault, C.S.R.B.D.M., St-Eustache, 1984

Portrait de la formation en milieu carcéral: Etablissement La Macaza, C.S.R.B.D.M., St-Eustache, 1984

Portrait de la formation en milieu carcéral: Etablissement Leclerc, C.S.R.B.D.M., St-Eustache, 1984

. UNIVERSITY OF VICTORIA and the CANADIAN ASSOCIATION FOR ADULT EDUCATION
Proceeding of the National Conference on Prison Education (Victoria, British Columbia, Oct.13-15, 1981)
Sponsored jointly by the University of Victoria and the Canadian Association for Adult Education in cooperation with the Correctional Service of Canada (Ayers, Douglas J. Editor)

. VIE EN ROSE (LA)
Dossier sur les femmes en prison
Mars 1983

. WAKSMAN, Mary
VOLPE, Richard
The Implementation and Evaluation of a Cognitive Education Course in Canadian Federal Penitentiaries
Ottawa: Correctional Services General Sollicitor of Canada
1983

. WEHTSTONE, Keith
"How the Prisoner sees Education" in Ayers, D.J. (Ed) National Conference on Prison Education (BC)

. WRIGHT, Ian — "Education carcérale et raisonnement pratique: besoins, méthodes et recherches" (1981) (Repris dans Morin 1982: L'éducation en prison )

. YOCHELSON, Samuel
SAMENOW, Stanton — The Criminal Personnality
New York: Jason Aroson Press
1976 - vol. 1 - A profile for change
1977 - vol. 2 - The Change Process

## LISTE DES SIGLES UTILISES

| | |
|---|---|
| - C.R.R. | Centre régional de réception |
| - C.S.R.B.D.M. | Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes |
| - D.G.E.A. | Direction générale de l'éducation des adultes |
| - D.G.E.P. | Direction générale de l'enseignement privé |
| - F.M.C. | Formation en milieu carcéral |
| - L.U. | "Living Unit" pour agent d'unité résidentielle |
| - M.E.Q. | Ministère de l'éducation du Québec |
| - S.C.C. | Service correctionnel du Canada |
| - S.G.C. | Solliciteur général du Canada |
| - P.P.O. | Programmes par objectifs |
| - O.C.Q. | Office de la construction du Québec |
| - C.P. | Comité paritaire |

Appendice A

# MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE-ACTION SUR LA FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL

La recherche-action est apparue au cours des années quarante aux Etats-Unis à la suite des travaux du psychologue Kert Lewin. Pour celui-ci, les défis de la vie ne pouvaient être simulés à partir de modèles théoriques. Ainsi, pour Lewin, un large éventail de problèmes humains a pour seul "laboratoire" souhaitable qu'une partie du monde réel.

Modes d'investigation:

Le projet de recherche dont rend compte, en partie, le présent document, s'est principalement opérationnalisé à partir d'un modèle de recherche-action et, secondairement, ont été retenus certains modes d'investigation empruntant aux études de cas et aux études comparatives.

Bien qu'il existe plusieurs définitions et terminologies pour désigner la recherche-action (ex.: recherche participative, recherche par objectifs, recherche-terrain) certaines caractéristiques communes se dégagent de ces différentes appréciations. Rappelons-les[1]:

. la recherche-action vise, en même temps, à connaître et à agir, en confrontant théorie et pratique;

. son objet est le changement et le développement de l'organisation, ses structures et modes de fonctionnement;

. elle ne peut négliger les dimensions du contexte et de l'environnement où l'action se déroule;

. elle touche aux propriétés du système à partir de divers niveaux d'analyse et en considérant un large éventail de variables ou repères;

---

(1) P. De Bruyne et Al., Dynamique de la recherche en Sciences sociales, P.U.F., 1974, pp. 226-233.

. ses hypothèses proviennent le plus souvent de l'expérience invoquée par les praticiens et de l'observation courante ou vécue, ainsi elles prennent le caractère de questions conjecturales[1];

. elle requiert la mise en place d'une "infrastructure" destinée à recueillir les informations par une variété de techniques appropriées et à agir à partir des données qu'elles fournissent;

. le ou les chercheurs ainsi que les membres de l'organisation sont directement impliqués dans les changements à créer;

. tout au long de la recherche, les informations et les résultats donnent lieu à des échanges mutuels qui servent de base à la clarification du problème et à la poursuite de l'action;

. les résultats du projet doivent être appréciés à la lumière des critères correspondants aux objectifs de ses auteurs.

---

(1) C'est dans ce sens que l'on critique souvent la recherche-action pour l'absence de cadre théorique. En effet, "les théories interviennent dans la recherche comme une sorte de répertoire de connaissances, permettant un choix éclectique de concepts servant de variables à l'analyse et facilitant l'investigation et l'interprétation des situations concrètes. Leur rôle est le plus souvent et délibérément réduit au minimum, autant parce qu'elles rendent confus les rapports entre chercheurs et membres de l'organisation que parce que la recherche e le changement qui en est l'objet progressent en fonction de l'apprentissage effectué in vivo par ceux qui y participent". De Bruyne, Op. Cit, p. 231.

Adulée comme démocratisation de la science et du savoir par certains et décriée comme non-scientifique par d'autres, la recherche-action, utilisée à bon escient, est à même de rendre compte de façon efficiente et efficace de certains ordres de problème. Par contre, bien qu'elle peut contribuer et ressourcer la recherche fondamentale, elle ne saurait prétendre s'y substituer. Vu sous cet angle, le présent projet de recherche ne prétend pas épuiser le sujet de la formation en milieu carcéral. D'autres approches et modes d'investigation sont souhaitables.

Dans ce sens, le projet de recherche a aussi, quoique secondairement, utilisé d'autres modes d'investigation. Ainsi, bon nombre de techniques, utilisées dans le cadre du projet de recherche s'apparentent à l'étude de cas (observations, interviews, collecte de documents) ou encore aux études comparatives (données institutionnelles, historiques). Cependant, ce sont là des modes d'investigation non-systématiques et encore moins exhaustifs qui furent utilisés dans un but de complémentarité avec la recherche-action.

Etapes du projet de recherche

Grosso-modo, trois grandes étapes du projet de recherche peuvent être identifiées:

. Collecte de données: cette étape s'est déroulée principalement au cours des mois de mai et juin 1983. A cet effet, un document intitulé "L'image et les pratiques de la formation dans les pénitenciers fédéraux du Québec" a été produit par le groupe de recherche rattaché à la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes afin d'animer les rencontres avec les responsables du programme de formation dans six pénitenciers fédéraux du Québec.

. Analyse des données: cette étape s'est étendue de juillet 1983 à février 1984. Dix documents ont été produits au cours de cette période. Ceux-ci ont été déposé auprès des responsables des pénitenciers et diffusés au personnel enseignant.

. Diffusion et animation: tous les documents issus du projet de recherche ont fait l'objet d'une animation, tantôt large, tantôt restreinte. Cette étape a débuté au mois de novembre 1983 et est en cours depuis . Aussi, les trois premiers documents produits par l'équipe de recherche ont été distribués auprès d'un bassin de consultants externes dans le cadre du projet de recherche.